

OSALLISUUTTA SADUTTAMALLA

Lasten osallisuuden toteutumisen tarkastelua sadutustoimintaprosessissa



Ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö

Lahdensivu, sosiaalialan koulutus

syksy 2017

Heli Honkanen

Sosiaalialan koulutus
Hämeenlinna, Lahdensivu

Tekijä	Heli Honkanen	Vuosi 2017
Työn nimi	Osallisuutta saduttamalla - Lasten osallisuuden toteutumisen tarkastelua sadutustoimintaprosessissa	
Työn ohjaaja	Päivi Veikkola	

TIIVISTELMÄ

Tämä opinnäytetyö käsitteli lasten osallisuuden toteutumista sadutustoimintaprosessin yhteydessä. Työn tarkoituksena oli tuottaa sadutustoimintaprosessi Pirkanmaalla sijaitsevaan yksityiseen päiväkotiin, jossa lapset osallistuivat toiminnan suunnittelusta lähtien päättyen sen arviointiin. Lisäksi tavoitteena oli tutkia sadutusta lasten osallisuutta tukevana menetelmänä.

Opinnäytetyössä osallisuuden käsite perustui Leena Turjan (2011) malliin lasten osallisuuden moniulotteisuudesta. Tietoa etsittiin myös sadutuksesta, jonka avulla toiminnan toteutus toteutettiin. Sadutustoimintaprosessi koostui viidestä toimintakerrasta. Ne pitivät sisällään toiminnan pohjustuksen, sadutuskerrat, arvioinnit ja satujen esittelytilaisuuden. Tutkimusmenetelmänä toimi laadullinen tutkimus ja aineisto kerättiin osallistuvalla havainnoinnilla ja lasten haastatteluilla. Opinnäytetyö oli toimintatutkimus ja aineisto analysoitiin käyttämällä teemoittelua.

Tutkimuksen tulokset jaettiin Turjan mallin mukaisesti osallisuuden kolmen ulottuvuuden, osallisuuden perusedellytysten, osallisuuden tunnetason ja toimintaprosessin perusteella. Tutkimustulosten perusteella osallisuuden moniulotteisuus toteutui toimintaprosessin kulussa monipuolisesti. Erityisesti se toteutui lasten kuulluksi tulemisella, aloitteiden tekemisellä ja yhteistoimintana. Haastatteluiden perusteella lapset olivat kokeneet osallisuutta. Tuloksista kävi myös ilmi, että sadutus menetelmänä tukee lasten osallisuutta laajasti.

Avainsanat osallisuus, sadutus, varhaiskasvatus, toimintatutkimus

Sivut 50 sivua, joista liitteitä 1 sivu

Degree Programme in Social services
Hämeenlinna, Lahdensivu

Author	Heli Honkanen	Year 2017
Subject	Participation with storycrafting – Fulfillment of children's participation in storycrafting activity process	
Supervisors	Päivi Veikkola	

ABSTRACT

This Bachelor's thesis dealt with an actualization of children's participation in a storycrafting activity process. The aim of the thesis was to implement a storycrafting activity process at a private daycare center located in Pirkanmaa. The children participated from the planning of the process to the end of its evaluation. In addition, the purpose was to examine how storycrafting supports children's participation.

The concept of participation applied in this thesis is based on Leena Turja's multidimensional model of children's participation. The theoretical background also includes information about storycrafting, which was used in implementing the activity process. The process consisted of five activity sessions, including the introductory session, the storycrafting sessions and presentations of the stories. The research methods used were qualitative and the material for the thesis was collected using participating observation and interviews with the children. This thesis was action research and the material was analyzed with thematizing.

The results of this thesis were divided according to Turja's multidimensional model of children's participation into three dimensions of participation, prerequisites of participation, participation as experience and activity process. According to the research results, the multidimensional participation actualized diversely. Especially, it actualized as hearing of the children, making of initiatives and collaboration among participants. According to the interviews, participation was experienced by the children. The results also indicated that storycrafting supports children's participation widely.

Keywords participation, storycrafting, early education, activity analysis

Pages 50 pages including appendices 1 page

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	LAPSET JA OSALLISUUS	2
2.1	Osallisuuden määritelmiä	2
2.2	Osallisuus varhaiskasvatuksessa	4
2.3	Kohtaava osallisuuden toimintakulttuuri.....	6
2.4	Osallisuuden tasoa kuvaavia malleja	7
2.5	Lasten osallisuuden moniulotteinen malli	9
2.5.1	Osallisuuden kolme ulottuvuutta	9
2.5.2	Osallisuuden perusedellytykset.....	10
2.5.3	Osallisuuden tunnetaso ja toimintaprosessi	11
3	SADUTUS.....	12
3.1	Sadutus osallisuuden ja kuuntelemisen menetelmänä	12
3.2	Miten sadutetaan?	13
3.3	Säännöllisen sadutuksen vaikutukset arjessa	14
4	TUTKIMUKSELLISEN OSUUDEN TOTEUTUS	15
4.1	Tutkimuksen aiheen rajaukset, tavoitteet ja suunnittelu	16
4.2	Toimintatutkimus tutkimusstrategiana	17
4.3	Sadutustoimintaprosessin kuvaus.....	18
4.3.1	Toiminnan pohjustus lasten osallisuus huomioiden	18
4.3.2	Toteuttaminen: ryhmäsadutukset ja kuvien tekeminen.....	20
4.3.3	Satujen esittely	22
4.3.4	Arviointi: lasten tunnekokemukset	22
5	AINEISTON HANKINTA JA ANALYSOINTI.....	23
5.1	Osallistuva havainnointi	24
5.2	Haastattelut ja palautteet	25
5.3	Analysointi.....	26
6	SADUTUSTOIMINTAPROSESSIN ARVIOINTI LASTEN OSALLISUUDEN MONIULOTTEISEEN MALLIIN PEILATEN	27
6.1	Osallisuuden kolme ulottuvuutta.....	27
6.2	Osallisuuden perusedellytykset	30
6.3	Osallisuuden tunnetaso ja toimintaprosessi.....	31
6.3.1	Lasten arvioinnit ja ajatukset toiminnasta	31
6.3.2	Lasten päätöksenteot toiminnassa	33
6.3.3	Toimintaprosessi	34
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	35

8	POHDINTA.....	37
8.1	Luotettavuus ja eettisyys	38
8.2	Pohdinta ja arviointi opinnäytetyöprosessista.....	39
8.2.1	Minä osallisuuden mahdollistajana.....	40
	LÄHTEET	44

Liitteet

Liite 1 Osallistumislupakysely lasten vanhemmille

1 JOHDANTO

Osallisuus ja sen tukeminen on nykyisin yksi varhaiskasvatuksen tärkeimmistä pedagogisista painopisteistä (Roos 2016, 89). Lapset nähdään aktiivisina ja osaavina toimijoina, joilla on oikeus ja tarvittavat taidot vaikuttaa omaan elämäänsä ja heitä ympäröivään yhteisöön. (Strandell 2010, 104). Jotta osallisuus toteutuisi, tulee päiväkodin arjessa kehittää erilaisia välineitä ja keinoja mahdollistamaan tätä (Leinonen 2014, 18).

Tämä laadullinen opinnäytetyö käsittelee lasten osallisuuden moniulotteisuuden toteutumista sadutustoimintaprosessin yhteydessä. Työn tarkoituksena oli tuottaa sadutustoimintaprosessi Pirkanmaalla sijaitsevaan yksityiseen päiväkotiin, jossa lapset pääsivät osallisiksi toiminnan suunnittelusta lähtien päättyen sen arviointiin. Tavoitteena oli, että lasten osallisuus sadutustoimintaprosessin kaikissa vaiheissa mahdollistuisi. Lisäksi opinnäytetyössä tutkittiin sadutusta osallisuutta tukevana menetelmänä. Laadullisen tutkimuksen tutkimusstrategiana käytettiin toimintatutkimusta.

Opinnäytetyössä osallisuuden käsite perustuu Leena Turjan (2011) malliin lasten osallisuuden moniulotteisuudesta. Sadutus toimii toisena keskeisenä käsitteenä osana toimintakertojen toteutusta. Tutkimuksen toimintakertoja oli viisi. Jokainen työn toiminnallinen vaihe toteutettiin ryhmämuodossa, jossa lapset saivat tärkeitä kokemuksia osallistumisesta ja vaikuttamisesta. Suunnitteluvaiheessa lapset pääsivät ideoimaan ja tekemään päätökset yhteisistä säännöistä. Toiminnan toimeenpanovaihe eli sadutushetket tapahtuivat ryhmäsadutuksina. Lopun arviointivaiheessa lapset pääsivät omin sanoin arvioimaan toimintaa, jonka tarkoituksena oli nostaa samalla esiin heidän osallisuuden tunnettaan. Lopuksi sadut vielä esiteltiin ryhmän lasten kesken. Nämä kaikki vaiheet muodostivat yhdessä tutkimuksen sadutustoimintaprosessin kulun.

Lasten osallisuuden toteutumisen määrittelyssä käytän apuna Leena Turjan (2011) mallia lasten osallisuuden moniulotteisuudesta. Malli on laaja kokonaisuus ja pyrin huomioimaan sen jokaista osa-aluetta osallistuvana havainnoitsijana. Aineisto tuli osallistuvan havainnoinnin lisäksi koostumaan lasten haastatteluista ja palautteista koskien sadutustoimintaprosessia. Saatu aineisto analysoitiin teemoittelua käyttäen.

Lasten kuuleminen ja heidän aloitteisiin vastaaminen olivat ensisijaisen tärkeitä toteuttamassani tutkimuksessa. Tutkimuksen aihe valikoitui omasta mielenkiinnosta lasten osallisuutta kohtaan. Aihe on ajankohtainen, sillä osallisuutta on painotettu uudessa Opetushallituksen julkaisemassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016). Haluan työn ohessa samalla jakaa tietoa varhaiskasvattajille osallisuuden moniulotteisuudesta ja sadutuksen merkityksestä sen tukemisessa. Lisäksi toivon työn tuovan itselleni tietoa arjen työhön tulevana lastentarhanopettajana. Työn

tarkoituksena ennen kaikkea oli lisätä lasten osallisuuden tunnetta ja heille vahvistusta siitä, että heidän äänensä ja aloitteensa ovat arvokkaita.

2 LAPSET JA OSALLISUUS

Lasten osallisuus määrittyy pitkälle aikuisten ja yhteiskunnan rakenteellisten tekijöiden käsityksistä, lapsista ja lapsuudesta sekä siitä, mitä osallisuus on tai mitä sillä oikein tavoitellaan. Jotta lasten osallisuus käytännön kasvatustyössä toteutuisi ja asennemuutoksia tämän kannalta tapahtuisi, tarvitaan tietoa sen esiintymismuodoista sekä sen edellytyksistä ja tavoitteista. (Turja 2011a, 25.)

Seuraavissa alaluvuissa avataan opinnäytetyön keskeisintä tietoperustaa, osallisuutta. Luvuissa avataan joitakin osallisuuden määritelmiä, osallisuutta varhaiskasvatusympäristössä ja kohtaavaa osallisuuden toimintakulttuuria. Kohtaava osallisuuden toimintakulttuuri sisältää aikuisen roolin osallisuutta mahdollistavana tekijänä. Lopuksi esitellään myös kaksi osallisuuden tasoa kuvaavaa mallia, jotka pohjautuvat Turjan (2011) lasten osallisuuden moniulotteiseen malliin. Turjan malli avataan omassa luvussaan ja tämä toimii tutkimuksen päätietoperustana.

2.1 Osallisuuden määritelmiä

Osallisuutta voidaan määritellä eri tavoin sen eri käyttöyhteyksien mukaan. Käsite on varhaiskasvatusympäristössä saanut monia muotoja ja käsitteellä voi myös ilmetä eri merkityksiä. Määritelmissä voidaan käsitellä lapsen osallisuutta päiväkodin arjessa, kuten rutiinien ja perustoimintojen ohella. Ryhmätoiminnassa ja sosiaalisissa suhteissa osallisuuden käsitteellä korostetaan taas vuorovaikutuksellisuutta ja yhteistä toimintaa. Osallisuutta voidaan tarkkailla myös jokaisen henkilökohtaisena kokemukseksi. Jonna Leinosen mukaan käsitteen määrittely ei kuitenkaan riitä osallisuuden toteutumiselle, vaan erilaisten keinojen ja välineiden kehittäminen päiväkodin arjessa vasta mahdollistaa tämän. (Leinonen 2014, 16, 18.)

Lapsen osallisuus liittyy kaikkiin päiväkodin arjessa kuuluviin toimintoihin. Osallisuus arjessa määritellään erityisesti lapsen näkökulmasta käsin (Stenvall & Seppälä 2008, 11). Pienelle lapselle osallisuus merkitsee sitä, että hän tulee kuulluksi jokapäiväisissä askareissa ja leikeissä. Edellytyksenä on, että lapsi kokee turvallisuudentunnetta, kohdatuksi tulemistä ja että hänen tarpeensa tulevat tyydytetyiksi. Tämän perusteella lapsella on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa yhteisönsä elämään. (Paraisten kaupunki n.d.). Osallisuus näyttäytyy konkreettisena toimintana päiväkodin arjessa, esimerkiksi lasten ideoiden kuunteluna ja että toiminta lähtee heistä itses-

tään käsin (Stenvall & Seppälä 2008, 10 – 11). Lapsella tulee siis olla mahdollisuus vaikuttaa häntä koskevaan toimintaan ja toimintaympäristöihin (Turja 2011, 47).

Osallisuus ilmentää laajassa mittakaavassa yksilön ja yhteiskunnan välistä suhdetta ja sitä pidetään samalla demokraattisen yhteiskunnan perusarvona (Halttunen-Sommardahl 2008, 3). Demokratian periaate pitää sisällään asioiden ideoinnin, suunnittelun ja päätöksenteon yhdessä toisten kanssa. Tällöin jokaisen mielipide otetaan huomioon ja kaikilla toimintaan osallistuvilla on mahdollisuus vaikuttaa. (Piiroinen 2007, 5.)

Osallisuuden myötä henkilö kiinnittyy hänelle keskeisiin yhteiskunnan järjestelmiin ja instituutioihin, kuten varhaiskasvatusympäristöön ja perheeseen (Hämäläinen 1999, 61). Osallisuutta on liitetty vahvasti yhteisöllisyyteen, ja yksilökeskeisyydestä ollaan siirtymässä kohti ryhmään kuulumista ja yhteistä toimintaa niin lapsiryhmässä kuin aikuisten ja lasten kesken (Turja 2011, 47). Stenvallin ja Seppälän (2008, 10) jaon mukaan osallisuutta voidaan tarkastella täten ryhmätoimintana. Heidän (2008, 18) tutkimuksen perusteella osallisuus ryhmätoimintana pitää sisällään yhteisöllisen toiminnan. Yhteisöllisessä toiminnassa lasta kuullaan, hänen vaikuttamismahdollisuuksia tuetaan ja hän on mukana laatimassa päiväkodin toimintatapoja ja oppimisen polkuja. Tämänlaiseen toimintaan voidaan sisällyttää monia osallisuutta tukevia toimintatapoja ja -käytänteitä, kuten sadutusta. (Stenvall & Seppälä 2008, 38.)

Osallisuus voidaan ajatella olevan loppujenlopuksi lapsen oma tunnekokemus merkityksellisestä tilanteesta tai kohtaamisesta. Tätä osallisuuden tunteen merkityksellisyyttä on tarkastellut muun muassa Leena Turja. Hänen mukaansa osallisuudessa keskeistä on lapsen omaehtoinen osallistuminen toimintaan ja hänen myönteinen kokemuksensa tästä. (Turja 2011, 50.) Myönteiset tuntemukset liittyvät vahvasti lapsen kokemuksiin siitä, että hän tulee kuulluksi, ja että hänen mielipiteillään ja tunteillaan on merkitystä ja ne ovat samalla arvokkaita (Santavuori 2011).

Osallisuuteen on liitetty ryhmään kuulumisen ja vertaisryhmän tärkeys, johon aikaisemmin on viitattu. Piiroisen (2007, 7) mukaan osallisuudessa on kyse ryhmästä ja yksilöistä, jotka toimivat siinä. Hän toteaa, ettei yksin voi olla osallinen. Osallisuus ryhmäilmiönä pitää sisällään lapsen kokemuksen oman roolin merkityksellisyydestä ja vastuun saamisesta omassa yhteisössä (Verkka n.d.). Osallisuudentunne tarvitsee siis tällöin vuorovaikutusta toisiin ihmisiin. Toisaalta Leinosen mukaan osallisuus pitää kuitenkin sisällään myös mahdollisuuden kieltäytyä joistakin toiminnoista. Osallisuutta on myös esimerkiksi lapsen valinta leikkiä yksin tai olla osallistumatta tiettyyn toimintaan. (Leinonen 2014, 19.)

Osallisuus ja osallistuminen käsitteinä eroavat toisistaan selkeästi. Osallisuus perustuu vapaaehtoisuuteen ja on sitoutumista toimintaan, kun taas osallistuminen on mukanaoloa ja siihen ei välttämättä liity omakohtaista

panosta. (Turja 2011, 48 ; Eskel & Marttila 2013, 86.) Tärkeä ero näiden kahden käsitteen välillä näyttäytyy toiminnan muotoutumisvaiheessa. Osallisuudessa kyse on siitä, että osallistuja saa itse vaikuttaa tilanteen muotoutumiseen ja sen kulkuun, kun taas osallistumisessa joku muu on luonut valmiin tilanteen, johon osallistuja osallistuu. (Tiira 2000, 43.)

2.2 Osallisuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatus on kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen sekä hyvinvoinnin edistäminen, ja jossa korostuu erityisesti pedagogiikka. Päiväkodeissa toteutettava varhaiskasvatus järjestetään ryhmämuodossa, jolloin lasten keskinäinen vuorovaikutus mahdollistuu ja he saavat kokemuksia sosiaalisesti moniulotteisista tilanteista. (Opetushallitus 2016, 14, 17, 20; Lehtinen 2001, 82.)

Yhdistyneiden Kansakuntien lasten oikeuksien julistus (1959) ja sopimuksen (1989) artikkelit antavat perustan suomalaiselle julkiselle varhaiskasvatukselle. Artikloiden arvopohjana mainitaan muun muassa syrjintäkielto ja tasa-arvoisen kohtelun vaatimus, lapsen etu, lapsen oikeus elämään ja täysipainoiseen kehittymiseen sekä lapsen mielipiteen huomioon ottaminen. Nämä kaikki edellä mainitut arvot korostavat lapsen osallisuutta ja ovat vaikuttamassa varhaiskasvatuslaissa ja valtakunnallisen varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa. (Ahlholm 2014, 21; Unicef n.d.).

Varhaiskasvatuksen kentällä osallisuus on korostunut keskeiseksi lapsen oikeuksiin ja asemaan vaikuttavaksi tekijäksi (Heikka & Fonsén & Elo & Leinonen 2014, 3). Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa osallisuus mainitaan varhaiskasvatuksen arvoperusteissa, kasvatuksen tavoitteissa sekä toimintatavoissa (Opetushallitus 2016). Myös uudistuneeseen varhaiskasvatuslakiin (2015) on kirjattu oma säännös osallisuudesta, joka taas toimii Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden määrittäjänä (Mahkonen 2015, 32). Siinä tavoitteiksi mainitaan lapsen ja hänen perheensä mielipiteiden vahvistaminen ja toiveiden kuuleminen sekä mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja arviointiin (Järvinen & Mikkola 2015, 13). Lasten näkemysten ja tarpeiden huomioonottamisen myötä lapsen oma toimijuus ja aktiivisuus lisääntyvät hänen omassa oppimisprosessissaan (Heikka & Hujala & Turja 2009, 81).

Laadukkaassa varhaiskasvatuksessa painotetaan laaja-alaista osaamista. Näitä ovat päiväkodin toimintatavat, oppimisympäristöjen käyttö sekä lasten oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen. Osallistuminen ja vaikuttaminen ovat mainittuna yhtenä laaja-alaisena osaamisen osa-alueena. Näitä toimintatapoja ovat esimerkiksi lapsen arvokas kohtaaminen, mielipiteiden kuunteleminen ja aloitteisiin vastaaminen. (Opetushallitus 2016, 24.) Katajan (2014, 77 – 78) mukaan työyhteisössä tärkeää on pohtia, mistä laadukas varhaiskasvatus koostuu. Jatkuva pedagoginen keskustelu varmistaa

sen, että laadukkuus varhaiskasvatuksessa säilyy. Osallisuuspedagogiikassa tavoitteena on kasvattaa lapsia, jotka oppivat vastavuoroisuuden periaatteen, sen, miten kuunnellaan ja tullaan kuulluiksi. Tämä voi olla esimerkiksi yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen tavoite.

Pienen lapsen osallisuus lähtee liikkeelle hänen omasta lähiympäristöstään, kuten koti- ja päiväkotiympäristön vuorovaikutustilanteista. Koti ja päiväkoti ovat ensimmäisiä ympäristöjä, joissa lapset saavat kokemuksia kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisesta itselleen läheisissä asioissa. Turja (2011) ottaa esiin artikkelissaan Mossin ja Petrien (2002) käsityksen osallisuuden ympäristöistä ”lasten tiloina”, joissa lasten toimintatavoitteet voivat elää rinnakkaiseloä aikuisten toimintatavoitteiden kanssa. Niissä lapset voivat kokea kuuluvansa osaksi yhteisöä ja olla toimijoita omassa elämässään, mutta samalla myös muita tarvitsevia yksilöitä. Näissä ympäristöissä lapset voivat kokea arvokasta lapsuutta, rakentaa tietoa, identiteettiä ja kulttuurista tietoa yhdessä muiden yhteisön jäsenten kanssa. (Turja 2011, 48.)

Osallisuus saavutetaan prosessin tuloksena, jossa yhteisöön kuuluminen, toimintoihin osallistuminen sekä siinä roolin saaminen tapahtuvat asteittain. Osallisuus on aluksi osallistamisprosesseja, jossa aikuinen toimii usein aloitteentekijänä. Näissä harjoitellaan tärkeitä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja. (Verkka n.d.) Ryhmätilanteet ovat hyviä keinoja käydä näitä läpi, erityisesti sellaiset tilanteet, jossa tehdään yhteisiä päätöksiä lasten kesken (Piironen 2007, 7). Lapset oppivat kertomaan vähitellen omista ajatuksistaan, havainnoistaan, päätelmistään, mielipiteistään sekä ilmaistamaan tunteitaan ja toiveitaan (Roos 2016, 54). Lopulta lapset saavuttavat täysvaltaisen jäsenyyden yhteisössään. Lisäksi vertaissuhteet leikeissä ja muissa toiminnoissa ovat tärkeitä oman roolin ylläpitämisessä yhteisössä (Ikonen 2006, 149).

Lasten osallisuuteen on liitetty monia myönteisiä merkityksiä. Aktiivisen toimijuuden myötä lapset voivat kehittää omaa osaamistaan ja osoittaa kyvykkyyttään yhteisössään. Lasten metakognitiiviset taidot kehittyvät erilaisen toimijuuden myötä. Nämä tarkoittavat mm. käsitystä itsestä, itsetuottamusta ja yhteiselossa tarvittavia taitoja, kuten vuorovaikutustaitoja ja sopimusten merkitystä. (Turja 2011, 53; Opetushallitus 2016, 24.) Osallisuuden myötä lapsi oppii näkemään itsensä yhteisön jäsenenä, joka toimii samalla syrjäytymisen ennaltaehkäisevänä tekijänä. Myös varhaiskasvatuksen laatu paranee, kun lapset otetaan mukaan suunnitteluprosessien päätöksentekoihin. Lapset ja heidän tilanteensa tulevat näkyviksi, jolloin tämä saattaa kasvattajat vastuuseen omista toiminnoistaan. Tämä toimii samalla aikuisten työskentelyn ammatillisena kehittäjänä. (Oranen n.d.)

2.3 Kohtaava osallisuuden toimintakulttuuri

Osallisuus on aikaa vievä prosessi. Aikuisen tehtävänä lasten osallisuudessa on toimia toiminnan mahdollistavana ja tukevana henkilönä. Aikuisen on varmistettava, että jokainen lapsi on tasavertainen ja pääsee kuuluksi arjen toimintojen ohella. (Verkka n.d.) Tämä tapahtuu luomalla kohtaava osallisuuden toimintakulttuuri. Siinä lähtökohtana on aikuisen kiinnostus lapsen ajatuksiin ja hänen tuottamaan tietoon. Lasta ei arvioida jatkuvasti tai huomioida vain hänen puutteitaan, vaan hänet kohdataan sellaisenaan kuin hän on. (Karlsson 2014, 221.)

Vastavuoroisessa kohtaamisessa niin lapsi kuin aikuinen mielletään kulttuurin ja tiedon tuottajana. Vastavuoroisissa tilanteissa toista kuunnellaan ja halutaan ymmärtää, mitä toinen sanomisillaan tai teoillaan yrittää viestittää. (Karlsson 2014, 170.) Tällöin toimintakulttuuri ei ole aikuis- eikä lapsikeskeistä, vaan kyseessä on kummankin osapuolen maailmojen yhteensovittamisesta, yhteisestä toiminnasta ja toistensa kohtaamisesta (Kinos 2001, 33).

Osallisuuden toteutuminen vaatii kasvattajalta läsnäoloa ja sensitiivisyyttä sekä todellista halua kuunnella lasta. Aikuisen tulee olla herkkä havainnoimaan lasten tunnetiloja, sanattomia ja sanallisia viestejä ja vastata näihin (Kataja 2014, 73). Lapsen kuunteleminen edellyttää täten lapsen lähelle rauhoittumista, fyysistä läheisyyttä sekä oman puhumisen rajoittamista (Roos 2016, 104 – 105).

Muita edellytyksiä osallisuuden toteutumiselle on listannut Terhi Tuukkanen (2016). Hän mainitsee muun muassa käsitteet avoimuus, merkityksellisyys ja kunnioitettavuus. Avoimuus tarkoittaa sitä, että jokaisella lapsella on iästään tai taidoistaan riippumatta oikeus tuoda mielipiteensä esille. Sama pätee kuitenkin myös toisinpäin, jolloin aikuisten on annettava lapsille kattavasti ja ymmärrettävästi tietoa heitä koskevista asioista. Kunnioitettavuus merkitsee lasten aloitteisiin suhtautumista kunnioittavasti ja heidän rohkaisemistaan mielipiteiden ilmaisemiseen. Merkityksellisyys tulee taas esille lapsen vaikuttamismahdollisuuksissa heille merkityksellisiin asioihin. Lasten kuuluu saada tietoa siitä, kuinka heidän osallisuutensa on vaikuttanut päätöksentekoon ja lisäksi päätöksentekijän on koettava lasten näkemykset merkittävinä ja kunnioitettava niitä.

Piia Roosin (2016, 88) mukaan kertomusten äärelle pysähtyminen ja lapsen asioihin katsominen hänen tasaltaan, ei ole kiinni ajasta tai resursseista. Hänen mukaansa tähän tarvitaan asennoitumista ja työn organisoimista. Keskeistä on tietoisuus omasta sekä työyhteisön tavasta olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Ymmärrettäessä tämän lisäksi lasten kertomusten voiman, pystytään kehittämään toimintaa arjessa kerronnalle suotuisammaksi.

Elina Kataja (2014, 61) painottaa osallisuuden mahdollistamisessa vahvasti aikuisen osaamista. Yksittäisten suunniteltujen toimintahetkien sijaan voisi siirtyä kokonaisvaltaiseen suunnitteluun, jossa lasten hyvää arkea tarkasteltaisiin kokonaisuutena huomioiden sen kaikki osa-alueet. Näiden pohjalta arkea pystyisi rakentamaan yhdessä lasten kanssa. Tällöin pedagoginen suunnittelu rakentuisi kasvattajan toiminnan ympärille, eikä sisältöjen ja tavoitteiden määrittelemiseen lasten toiminnalle.

Uudistuneessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan lasten osallisuutta entistä enemmän. Jotta osallisuutta voitaisiin edistää, pitää toimintatapoja ja rakenteita kehittää tietoisesti. (Opetushallitus 2016, 29). Osallisuuden kehittäminen lähtee liikkeelle oman työn tarkastelusta. Toimintaa toteutettaessa voi itselleen tehdä seurantakaavakkeen, jossa on kysymyksiä esimerkiksi siitä, kuinka huomioi lasten aloitteet ja ehdotukset. Tämän jälkeen on helpompaa miettiä konkreettisia askelmia osallisuuden kehittämiseksi. (Karlsson 2014, 222 – 224.) Pienryhmätoiminta ja lapsihavainnointi ovat muun muassa hyviä työvälineitä osallisuuden mahdollistamiseen. Kasvattaja oppii näiden kautta hiljalleen lapselle mielekkäistä asioista, jolloin pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteutus lähtee lapsen kokemasta todellisuudesta käsin. (Roos 2016, 104 – 105, 139.)

Muutos kohti lasten suurempaa osallisuutta täytyy lähteä aikuisten omista asenteista ja lasten osallisuuden merkityksen ymmärtämisestä käsin. Aikuisilta tämä vaatii myös uskaltautumista heittäytyä uusiin asioihin lasten kanssa. Tärkeää on, että koko kasvattajatiimi toimii keskenään yhteistyössä sekä yhteistyötä toteutetaan myös lasten vanhempien kanssa. Tämä on oleellista osallisuuden jatkumon vuoksi kodin ja varhaiskasvatuksen välillä. Kyse on siis siitä, että lasten osallisuudesta tulisi osa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. (Turja 2011, 53.)

2.4 Osallisuuden tasoa kuvaavia malleja

Osallisuuden moninaisuutta voidaan kuvailla erilaisin tasoin. Tässä luvussa avataan kahta erilaista osallisuuden mallia, Harry Shierin (2001) osallisuuden polkua sekä Roger Hartin (1992) osallisuuden tikapuita. Nämä toimivat Leena Turjan (2011) osallisuuden moniulotteisen mallin pohjana, josta kerrotaan myöhemmin omassa luvussaan (Peltoluhta 2013, 17).

Shierin (2001) malli rakentuu viidestä eri osallisuuden tasosta, joista jokainen taso jaetaan vielä kolmeen sitoutumisen vaiheeseen. Mallissa tarkastellaan osallisuutta lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen kautta, jolloin siihen ei liity tasoa, jossa lapset tekisivät itsenäisiä päätöksiä ilman aikuisia. (Leinonen 2014, 21.)

Lähtökohtana lapsen osallisuuden toteutumiselle on Shierin (2001) mallin mukaisesti lapsen kuunteleminen. Osallisuuden polulla voidaan siirtyä eteenpäin, kun kuunteleminen on koko työyhteisössä otettu säännölliseen

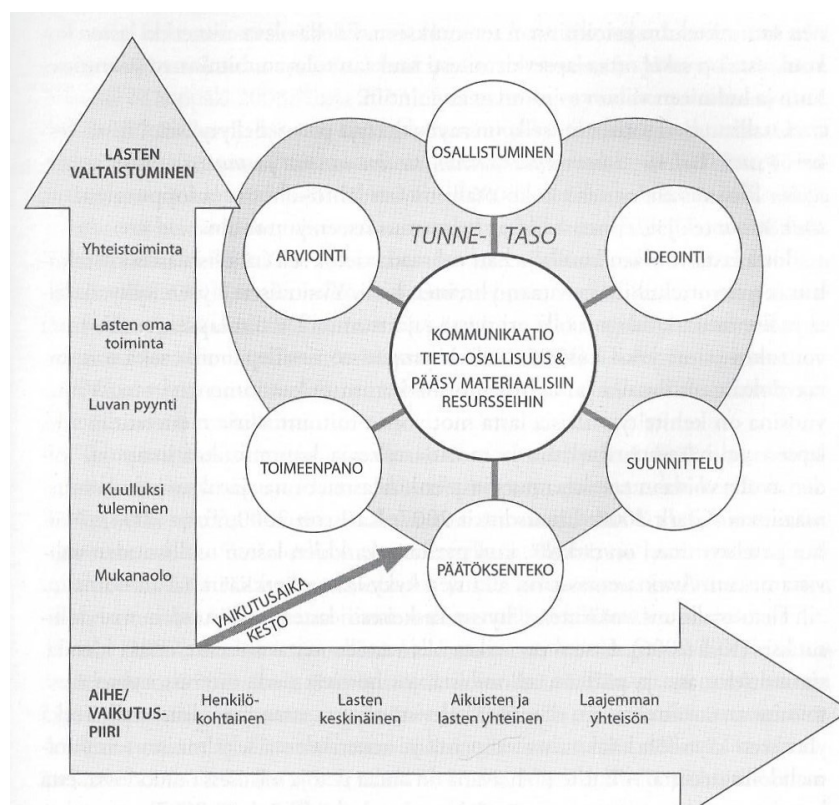
käyttöön. Seuraava taso kuvaa lapsen mielipiteiden ilmaisemisen tukemista. Tällä askelmalla on hyvä tarkkailla sitä, miksi lapset eivät ilmaise itseään ja kuinka aikuinen voisi mahdollistaa mielipiteiden ilmaisemisen. Seuraavalla tasolla aikuiset ottavat lapsen mielipiteen huomioon. Neljäs taso kuvastaa lapsen ottamista mukaan päätöksentekoprosessiin. Viimeisellä askelmalla taas lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteosta aikuisten kanssa. Sitoutumisen asteet taas kuvaavat työntekijöiden sisäistä asennemaailmaa, eli sitä kuinka aikuiset ovat valmiita käytännön työssä toteuttamaan näitä osallisuuden tasoja. (Leinonen 2014, 22 - 25).

Hartin (1992) osallisuuden tikapuumallissa on kahdeksan porrasta, joista alimmat tasot kuvaavat vähäistä osallisuutta tai sitä ei esiinny ollenkaan, ja korkeimmat taas osallisuuden vahvempaa toteutumista. Kolme alimmaista porrasta vastaavat vahvaa aikuisjohtoisuutta, jolloin lasten osallisuus ei toteudu ollenkaan. Tällöin lapset ovat pelkkiä osallistujia, jolloin heidän kuulemisensa ja mukaan ottaminen on enemmän näennäistä. Portaiden keskivaiheilla lapset ovat jo tietoisia toiminnan tarkoituksesta ja pääsevät jossakin määrin vaikuttamaan toimintaan, aikuisten määrittelemissä puitteissa tosin. Ylimmillä portailla osallisuus toteutuu hyvin, tällöin lapset tekevät itsenäisiä aloitteita ja ovat tasavertaisesti mukana tekemässä päätöksiä ja toteuttamassa toimintaa. Hart mainitsee kuitenkin, että lasten tulee saada määritellä oman osallisuutensa taso. Tällöin aina ei lähtökohtaisesti tavoitella ylimmästä porrasta, vaan lapsi saa itse valita oman aktiivisuutensa tason. (Jokimies 2013, 13.)

2.5 Lasten osallisuuden moniulotteinen malli

Lasten osallisuuden toteutumista käytännön varhaiskasvatustyössä voidaan tarkastella Leena Turjan (2011) osallisuuden moniulotteisuuden mallin mukaisesti monesta eri näkökulmasta käsin. Ensimmäisen mallinsa Turja esitti vuonna 2010, mutta tämän jälkeen hän on päivittänyt kaavion tämän nykyiseen versioonsa (Niemi & Pietilä 2012, 11).

Lasten osallisuus ilmenee päiväkodin arjessa monenlaisena toimintana. Lasten osallisuuden toteutumista voidaan tarkkailla kolmen eri ulottuvuuden kentässä, jotka ovat lasten valtaistuminen, osallisuuden aihe ja vaikutuspiiri sekä ajallinen ulottuvuus. Tämän lisäksi malli tarkastelee osallisuuden perusedellytyksiä sekä osallisuuden tunnetta ja toimintaprosessin osia osallisuuden toteutumisen lähtökohtina. Turjan malli (kuvio 1.) lasten osallisuuden moniulotteisuudesta toimii työn arvioinnin päätietoperustana tarkastellessa osallisuuden toteutumista sadutustoimintaprosessin aikana.



Kuvio 1. Turjan (2011, 49) malli lasten osallisuuden moniulotteisuudesta

2.5.1 Osallisuuden kolme ulottuvuutta

Ensimmäinen ulottuvuus tarkastelee lasten valtaistumisen astetta, joka tarkoittaa valtasuhteen tarkastelua lapsen ja aikuisen välillä. Valtaistuminen on kuvattu Turjan mallissa pystynuolella (kuvio 1.). Tätä samaista ulottuvuutta esittää myös Hartin (1992) porrasmalli. Pienillä lapsilla osallisuus alkaa mukanaolosta ja mitä korkeammalle osallisuuden portaikossa nous-

taan, sitä laajempia ovat lapsen vaikuttamismahdollisuudet. Lasten valtaistumisen ulottuvuuteen kuuluu myös kuulluksi tuleminen, vaihtoehtoista valinta ja lasten oma toiminta. Ylimpänä nousee esiin yhteistoiminta, joka tarkoittaa aikuisten ja lasten rinnakkaistyöskentelyä, neuvottelua sekä tasavertaisten aloitteiden tekemistä. (Turja 2011, 51 – 52.)

Turjan (2011, 52) kuvailema toinen ulottuvuus käsittelee osallisuuden aihetta ja vaikutuspiiriä, eli keitä kaikkia käsiteltävä aihe tai toiminta koskee. Ulottuvuus on mallissa esitettyä vaakanuolella (kuvio 1.). Tämän ulottuvuuden alkupäässä on vaikutusmahdollisuudet henkilökohtaisiin asioihin, kuten lapsen päätösvalta siitä, mitä hän syö tai leikkii. Mitä ylemmäksi portaita mennään, sitä enemmän aikuinen tarjoaa mahdollisuuksia lapsille laajempaan yhteisölliseen vaikuttamiseen. Esimerkiksi lapset voisivat olla mukana neuvottelemassa yhteisistä projekteista, niiden ideoinnista lähtien päättyen toiminnan arviointiin.

Kolmas ulottuvuus on ajallinen. Tämä tarkoittaa osallisuuteen liittyvän toiminnan pitkäkestoisuutta ja kuinka se on vaikutuksiltaan kauaskantoista. Aina toiminnan ei tarvitse lähtökohtaisesti olla kauaskantoista, vaan kertaluontoisetkin tilanteet rakentavat toimintamalleja lasten osallisuudesta. (Turja 2011, 52.)

2.5.2 Osallisuuden perusedellytykset

Jotta osallisuus toteutuisi, on sillä joitakin perusedellytyksiä. Keskeisiä periaatteita ovat kieli ja kommunikaatio, tiedonsaanti ja materiaalsiin seikkoihin liittyvät ehdot. Nämä ehdot liittyvät osallisuudentunteen syntymiseen sekä toimintaprosessin kulkuun ja ovat kuvattuna kaaviossa sydämen keskelle (Kuvio 1.). (Turja 2011, 50.)

Lapsen kuulemisen välineenä toimii yhteinen kieli. Kielen kautta lapsi pystyy osallistumaan keskusteluihin ja saamaan tietoa häntä koskevista asioista. Aina kommunikointi lapsen kanssa ei ole helppoa, esimerkiksi lapsi voi olla erityistä tukea tarvitseva tai vasta ryhmään tullut. Osallisuutta pystytään kuitenkin tukemaan vaihtoehtoisin kommunikaatiomenetelmin kuten kuvien kautta.

Tieto-osallisuus on yksi osallisuuden perusedellytyksistä. Tämä tarkoittaa lapsen mahdollisuutta tietää yhteisönsä toiminnan tavoitteista, omasta roolistaan, toimintaan vaikuttavista asioista, käytössä olevista välineistä ja materiaaleista sekä muista toimintamahdollisuuksista. Oleellista tässä on lapsille annettava tieto, joka tarkoittaa esimerkiksi tietoa toiminnan taustoista, ja sen myötä lasten aloitteista ja päätöksentekomahdollisuuksista vaikuttaa tiettyyn toimintaan. Aikuisen tulee ottaa lapset tällöin yksilöllisesti huomioon ja varmistettava, että lapset voivat ymmärtää, muistaa ja vastaanottaa tarvittavat tiedot. Tieto-osallisuuden myötä lapsi siis ymmärtää oman osallisuutensa ja vaikuttamisensa. (Turja 2011, 50.)

Materiaaliset resurssit pitävät sisällään taas päiväkodin käytössä olevat välineet ja tilat. Lapsen osallisuus toteutuu tämän osa-alueen kannalta hyvin, jos hänellä on mahdollisuus saada näitä käyttöönsä helposti. Usein kuitenkin materiaalistien resurssien käyttömahdollisuus ja saatavuus ovat rajallisia, esimerkiksi välineet voivat olla lasten ulottumattomissa tai lasten toimintaa päiväkodin tiloissa on säädelty etukäteen. (Turja 2011, 51.)

2.5.3 Osallisuuden tunnetaso ja toimintaprosessi

Osallisuus ilmenee monenlaisena toimintana, mutta lasten osallisuus konkretisoituu vasta osallisuudentunteessa ja toimintaprosessin kulussa. Osallisuuden lähtökohtana ovat tunnetason tekijät. Erityisesti luottamus itseen ja toisiin ihmisiin ovat keskeisimpiä osallisuuden toteutumisen kannalta niin aikuisen kuin lapsen näkökulmasta käsin. Ennen kuin lapsi alkaa ilmaista vapaasti itseään ja tulee mukaan toimintaan, vaatii tämän toteutuminen rohkaisua aikuiselta. Aikuiselta tämä taas vaatii luottamusta lapsiin aktiivisina toimijoina sekä rohkeutta antaa lapsille toiminnassa vaikutusvaltaa. Parhaimmillaan osallisuudentunne tuntuu aikuisissa kuin lapsisakin yhteenkuuluvuudelta, hyväksytyksi tulemiselta ja kykeneväsyydeltä. (Turja 2011, 50.)

Päiväkodin arjessa osallisuudentunne näyttäytyy toimintaprosessin kulussa, eli päätöksenteossa, suunnitelmien toimeenpanossa sekä arvioinnissa koskien päiväkodin toimintaa. Lasten kuuluisi olla osallisena kaikissa näissä toimintaprosessin vaiheissa. Mallissa tunnetasoa kuvaillaan sydämen reunoilla olevien ympyröiden avulla (Kuvio 1.). Piiraisen (2007) mukaan osallisuus on jaettu ideointiin, suunnitteluun, päätöksentekoon, toimintaan ja arviointiin. Kuvioon on lisätty osallistuminen, sillä joillekin lapsille on Turjan mukaan tärkeää pelkkä osallistuminen valmiiksi järjestettyyn toimintaan. (Turja 2011, 50.)

Suunniteltaessa toimintaa aikuiset tekevät selkeät raamit toiminnalle. Lapset eivät niinkään suunnittele asioita paljoa eteenpäin, vaan he elävät heidän ympärillä olevassa hetkessä. Lapsilla ja aikuisilla on siis erilaiset suhtautumistavat tilanteisiin ja aikaan. Keskeistä lasten mukaan ottamisessa suunnitteluprosessiin on yhteinen näkökulma nykyhetkeen. Tällöin osallisuus ja mukana oleminen nousevat etusijalle. (Strandell 1996, 146–151.)

Päätöksenteko- ja suunnitteluosuus toimintaprosessissa ovat tärkeitä vaiheita, sillä ne ilmentävät vallanjakoa ja niitä ominaisuuksia, joita toiminnassa pidetään tärkeinä (Akola 2007, 25). Shierin (2001) osallisuuden polun mukaan lasten äänellä ja mielipiteillä tulisi olla painoarvoa koko ryhmän toimintaan ja päiväkotiarkeen. Näitä tilanteita syntyy, kun lapset otetaan mukaan yhteiseen suunnitteluun. Tällöin sekä aikuisten suunnittelemat pedagogiset toiminnot ja lasten mielipiteet saadaan soviteltua yhteiseksi toiminnaksi. (Leinonen 2014, 35.)

Arvioinnilla on myös keskeinen asema toimintaprosessin kulussa. Lasten saadessa arvioida itse toimintaa, lapsi saa kokea muiden kuuntelevan häntä ja arvostavan näitä ajatuksia. Osallistuminen ja vaikuttaminen tätä kautta kasvattavat samalla hänen myönteisiä käsityksiä itsestä, jolloin korostuu ryhmään kuulumisen tärkeys ja siinä toimiminen. (Heikka & Hujala & Turja 2009, 87.)

Lapsi voi tehdä aloitteita toimintaprosessin aikana myös ilmein, elein ja ääntelyin. Aina ei tarvita sanallista ilmaisua, erityisesti jos ei löydy yhteistä kieltä. Aikuisen tehtävä on tällöin reagoida sanattomaan viestintään sopivalla tavalla ja tulkita sitä oikein. Tärkeintä on, että jokaisella on tasavertainen mahdollisuus osallisuuteen. (Turja 2011, 32.)

3 SADUTUS

Seuraavissa luvuissa esitellään opinnäytetyössä käytettyä menetelmää, sadutusta. Luvuissa avataan sadutusta menetelmänä, mitä se tarkoittaa ja kuinka se korostaa lapsen osallisuutta ja kuulluksi tulemistä. Viimeisessä alaluvussa kerrotaan myös säännöllisen sadutuksen vaikutuksista arjessa.

3.1 Sadutus osallisuuden ja kuuntelemisen menetelmänä

Sadutus on narratiivinen, erityisesti osallisuutta ja kuuntelemista korostava menetelmä, jonka avulla henkilö pystyy muokkaamaan ajatuksiaan tarinaksi. Sadutus on osa sanataidekasvatusta, joka rohkaisee lapsia omaan kielelliseen ilmaisuun, kertomiseen ja kuunteluun samalla kehittäen luovuutta ja ajattelutapoja. (Lapset kertovat n.d.; Kulttuurihyrrä n.d.). Menetelmänä se on hyvin joustava ja vapaa itsensä ilmaisumuoto (Karlsson & Riihelä 2012, 171).

Sadutuksen on kehittänyt alun perin psykologi Monika Riihelä 1980-luvun alussa, kun hän kokeili kerrontaa terapeutisena välineenä lapsen itsetunnon ja osaamisen esille tuomiseksi. Tämän jälkeen menetelmä on vuosien saatossa saanut useita soveltamisalueita ja levinnyt laajalle Suomeen ja moniin muihin maihin. (Karlsson 2014, 14, 192). Sadutusta on eniten hyödynnetty lasten parissa, mutta se soveltuu yhtä lailla kaiken ikäisille ja missä tahansa elämänvaiheessa oleville ihmisille. Menetelmänä se sopii käytettäväksi niin käytännön työhön, kehittämiseen kuin tutkimukseen. (Lapset kertovat n.d.)

Sadutus on vastavuoroinen tapahtuma, jossa kuunnellaan, kerrotaan ja otetaan toisen ajatukset huomioon sekä toimitaan yhdessä lapsen tai lapsiryhmän kanssa. Menetelmässä tärkeää ovat lapsen omat kokemukset, elämykset ja koko prosessin kulku (Snellmann 2014, 7). Sadutuksen tarkoituksena ei ole siis opettaa tai tähdätä lopputulokseen, vaan oleellista on

se, kuinka toinen kohdataan. Sadutus on hyvä keino aikuiselle antaa tilaa lasten aloitteille arjen toiminnassa ja täten mahdollistaa heidän osallisuutta. (Karlsson 2014, 18, 20, 49.)

Menetelmän kautta tavoitellaan demokraattisuutta ja vastavuoroisuutta hierarkkisiin valtasuhteisiin, kuten hoitajan ja hoidettavan välille (Karlsson & Riihelä 2012, 171). Samalla nämä tilanteet tukevat lasten välisiä vuorovaikutussuhteita sekä vuorovaikutusta suhteessa ympäristöön ja kulttuuriin (Riihelä 2012, 230). Esimerkiksi hiljaiset lapset saavat äänensä paremmin kuuluviin ja puheliaimmat lapset taas innostuvat enemmän kuuntelemaan toisia (Karlsson & Riihelä 2006, 19).

Sadutushetkissä luodaan yhteisöllisyyttä, luottamusta toisiin ja yhdessä pohtimista. Kertominen on yhteisöllinen prosessi, jossa jokaisella on oma roolinsa ja paikkansa. Satu muuttuu yhteiseksi, kun se luetaan toisille ääneen. Kertomus muokkaantuu toisten kuulijoiden reaktioista ja odotuksista, ja nämä hetket vievät paikalla olijat yhteiseen kokemukseen herättäen samalla tunteita ja luoden yhteenkuuluvuutta. Luottamus ja yhteneväisyyden tunne voi muodostua jo yhden sadutushetken aikana. Nämä vaikutukset siirtyvät usein myös muuhun toimintaan. (Karlsson 2001; Karlsson 2013, 180; Karlsson 2014, 34, 55, 58.)

Sadutus on myös tietyssä asiayhteydessä lasten leikkiä ja uuden luomista. Leikit ovat lasten mielikuvituksen näkyvin muoto, joissa lapset ovat suunnittelemassa oman toimintansa kulkua. Myös sadutushetkissä lapset päättävät, miten ja mistä aiheesta he kertovat. Tiedon tuottaminen voi olla niin henkilökohtaista kuin muiden kanssa jaettua, mutta aina siinä luodaan jotakin uutta. (Riihelä 2012, 230; Karlsson 2014, 176.) Sadutus perustuu leikin vireeseen ja leikillisyyteen, joka helposti innostaa jakamaan omia ajatuksia ja tarinoita toisten kanssa (Karlsson 2014, 164).

Sadutusmenetelmän avulla päästään lähelle lapsen ajatusmaailmaa. Vaikka kerrotuista saduista ei tule tehdä pitkälle meneviä tulkintoja, on menetelmää hyödynnetty eri tutkimuksissa. Sadutuksen kautta kerätty aineisto on poikkeuksellista sen takia, että se muodostuu aina osana normaalia toimintaa lasten kanssa. Sadutusmenetelmällä kerättyä aineistoa voidaan tarkkailla monesta näkökulmasta käsin, mutta minä perehdyn tutkimuksessani itse sadutusprosessiin. Tämä tarkoittaa sadutushetkissä tapahtuvia vuorovaikutustilanteita, joissa pohdin muun muassa sitä, kuinka sadutusprosessi tukee lasten osallisuutta. Sadutusprosessin lisäksi eri tutkimuksissa on kohdennettu mielenkiintoa muun muassa satujen sisältöihin sekä tapoihin, joilla lapset kertovat. (Karlsson & Riihelä 2012, 170.)

3.2 Miten sadutetaan?

Sadutuksessa kertomuksen kertoja on sadutettava ja kirjaaja saduttaja. Menetelmässä saduttaja, esimerkiksi vanhempi tai työntekijä, keskittyy

kuulemaan lapsen tarinaa, jonka hän kirjoittaa sanasta sanaan juuri sellaisenaan kuten hän sen kertoo. Saduttaja ei anna valmista aihetta, vaan antaa lapselle täyden vapauden ilmaista itseään juuri niin kuin hän haluaa. Oleellista on kehottaa kertojaa kertomaan satu tai tarina, eikä kysyä toista kertomaan. Kysymyksellä nimittäin ohjataan toisen vastausta, jolloin kysyjällä on valta määritellä sitä, mikä on tärkeää ja mistä tulee kertoa. Sadun kertomisen jälkeen saduttaja lukee sen ääneen, jonka jälkeen lapsi voi halutessaan muuttaa tai korjata tarinastaan jotakin. (Karlsson 2014, 24, 29.)

Saduttajan ei tarvitse olla lapselle entuudestaan tuttu, sillä menetelmän avulla saduttaja tutustuu lapseen nopeasti hyvin henkilökohtaisella tasolla. Tämä on myös hyvä keino tutustuttaa lapsia toisiinsa. (Karlsson 2014, 29.) Saduttaa voi missä vain ja milloin vain. Tähän ei tarvita välineiksi muuta kuin paperia ja kynä sekä aikuinen, jolla on todellinen halu kuunnella lasta ja kiinnostusta ymmärtää häntä. Saduttaa voi kahden kesken, isossa tai pienessä ryhmässä sekä yksitellen muiden lasten ollessa paikalla. (Karlsson 2014, 18, 23.)

Saduttajan tehtävä on toimia kirjoittamisen ohella kuuntelijana, joka samalla arvostaa toisen ajatuksia. Tämä tapahtuu erilaisin pienin osoituksin, kuten elein ja ilmein. Kertomuksen sisältöön saduttajan ei tule puuttua, vaan päätösvalta pysyy täysin sadutettavalla. (Karlsson 2014, 24.)

Sadutuksesta on kaksi erilaista menetelmää, jotka ovat perussadutus ja aihe-sadutus. Perussadutuksessa oleellista on sadutettavan kohtaaminen. Siinä sadutettava saa vapaasti valita kertomansa aiheen ja tehdä tarinansa siitä. Tällöin valta annetaan kertojalle itselleen, jolloin kuuliija on kiinnostunut siitä, mitä kertojalla on sanottavaa (Karlsson 2013, 173). Aihe-sadutuksessa taas keskitytään tiettyyn teemaan, jonka aiheen saduttaja ja sadutettava yhdessä sopivat. (Karlsson 2014, 188.) Toteuttamassani sadutustoimintaprosessissa käytän perussadutusta, jolloin pääpaino kohdistuu lasten kuuntelemiseen ja heidän kohtaamiseen.

3.3 Säännöllisen sadutuksen vaikutukset arjessa

Lasten sadut rakentuvat heidän mielikuvituksestaan käsin, mutta myös kaikki koettu, nähty, kuultu, aistittu ja tehty vaikuttavat näihin vahvasti. Sadutuksessa sadutettava luo tietoa hänen kokemuksistaan käsin ja hänelle merkityksellisistä asioista ja tunteista. Tätä kutsutaan kerronnalliseksi tiedoksi ja tietämiseksi. (Karlsson 2014, 72.) Aikuisista lasten kertomukset voivat vaikuttaa epäjohdonmukaisilta, poukkoilevilta tai yksinkertaisilta. Kertaluontoisesti sadutettu tarina voi näyttäytyä näin aikuiselle. Säännöllinen sadutus antaa kuitenkin lapsista paljon tietoa, kuten heidän toimintatavoistaan. (Karlsson 2014, 181 – 182).

Saduttaja oppii sadutuksen myötä uusia näkökulmia lapsesta. Aikuinen voi esimerkiksi havainnoida lapsen mielenkiinnon kohteita ja häntä mahdollisesti askarruttavia asioita. Karlssonin mukaan pitkälle vieviä tulkintoja ei

kuitenkaan tule tehdä lapsen saduista. Sadutettuja satuja ei muutenkaan tule millään tavoin arvioida, vaan ne hyväksytään kertojan omana puheen-vuorona (Karlsson 2014, 30). Teemat voivat toistua samanlaisina lapsen saduissa, mutta ne myös muuttuvat ja löytävät uusia suuntia. (Karlsson 2014, 74.) Lapsikohtaisten havaintojen lisäksi sadutus on hyvä keino aikuiselle oppia lisää lapsuudesta ja lasten kanssa toimimisesta, sillä se nostaa esiin piilossa olevan lasten oman kulttuurin (Karlsson 1999; Karlsson 2014, 19).

Vaikka sadutus korostaa vuorovaikutuksellisuutta ja toisen kohtaamista, on näiden lisäksi menetelmällä paljon hyödyllisiä vaikutuksia lapsen oppimiseen ja kehitykseen. Tutkimusten mukaan sadutus muun muassa edistää lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimista, laajentaa sanavarastoa, opettaa toisten arvostamista sekä rohkaisee kommunikaatioon ja eri näkökulmien huomioimiseen. Monipuoliset vaikutukset tulevat esiin silloin, kun sadutus otetaan säännöllisesti käyttöön arjessa. (Karlsson 2014, 227.) Säännöllisen sadutuksen myötä lapsi oppii myös yhä enemmän ilmaismaan itseään aikuiselle. Tutkimuksissa on osoitettu positiivisia vaikutuksia arjen toimintakulttuurissa. Ajan myötä lapsi voi rohkaistua kertomaan ajatuksiaan myös muissa tilanteissa kuin vain sadutuksen yhteydessä. (Karlsson 2014, 177.)

Sadutuksessa lapsi toimii aktiivisena toimijana. Osallisuuden ja merkityksellisyyden tunteet vahvistuvat lapsen saadessa vaikuttaa itseään koskevissa asioissa. (Karlsson 2014, 74.) Satujen avulla lapsi oppii ymmärtämään itseään paremmin ja hahmottamaan ympäröivää maailmaa. Kertominen nostattaa myös usein lapsen itsetuntoa (Karlsson 2014, 267).

Sadutus on hyvä keino kehittää osallisuuden toimintamalleja ja -käsitteitä varhaiskasvatuksen arjessa. Kohtaavassa osallisuuden toimintakulttuurissa myös lapsi ymmärretään tiedon ja kulttuurin tuottajana. Toiminta perustuu täten vastavuoroisuuteen, jossa lapselle luodaan tilaa tuoda esiin näkemyksiään. (Karlsson 2014, 221.) Tämän myötä lasten ottaminen mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen voi olla helpompaa aikuisille. (Karlsson 1999.)

4 TUTKIMUKSELLISEN OSUUDEN TOTEUTUS

Seuraavaksi keskitytään kuvaamaan opinnäytetyön tutkimuksellisen osuuden toteutusta kokonaisuudessaan. Ensimmäisessä luvussa avataan tutkimuskysymykset sekä työhön liittyviä rajoituksia. Toisessa luvussa käsitellään tutkimuksen toteutusmenetelmää, toimintatutkimusta. Tämän jälkeen kuvataan tutkimuksen toiminnallinen toteutus kokonaisuudessaan.

4.1 Tutkimuksen aiheen rajaukset, tavoitteet ja suunnittelu

Tutkimukseni aiheiksi valitsin sadutuksen ja osallisuuden oman henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaan. Osallisuutta on painotettu uudessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) sekä varhaiskasvatuslaissa, joten aihe on ajankohtainen. Osallisuutta voidaan toteuttaa vain, jos kehitetään sitä tukevia toimintatapoja ja -käytänteitä, esimerkiksi sadutusta (Leinonen 2014, 16). Erityisesti tämän takia aihe on tärkeä ja lapsia tulisi ottaa enemmän mukaan erilaisiin toimintoihin, kuten toiminnan suunnitteluun ja arviointiin.

Halusin oppia koko toimintaprosessin kulusta, jossa lapset saavat olla mukana sen alusta loppuun saakka siihen vaikuttavina aktiivisina toimijoina. Prosessin aikana haastoin omia käsityksiäni lapsista aktiivisina ja osaavina toimijoina. Halusin antaa lapsille vastuuta prosessin kulussa. Pidin toimintaa koossa kuitenkin rajaamalla tiettyjä asioita sekä mahdollistamalla lasten toimintaa erilaisin puittein.

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia lasten osallisuuden toteutumista sadutustoimintaprosessin kulun aikana ja sadutusta osallisuutta tukevana menetelmänä. Toimintaprosessilla tarkoitan toiminnan pohjustusvaihetta, toiminnan toimeenpanoa ja lopuksi sen arviointia yhdessä lasten kanssa. Turjan (2011) osallisuuden moniulotteinen malli on laaja kokonaisuus, jonka mukaan pyrin toteuttamaan ja arvioimaan opinnäytetyöni. Tutkimuksessani havainnoin mahdollisimman laajasti kaikkia osallisuuden ulottuvuuksia, osallisuuden perusedellytyksiä ja toimintaprosessin kulkua ja osallisuuden tunnetta. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Miten lasten osallisuuden moniulotteisuus toteutui sadutustoimintaprosessin aikana?

2. Millä tavalla sadutus tukee lapsen osallisuutta?

Kohderyhmänä olivat 3- 5 -vuotiaat lapset. Toimintaan osallistuvia lapsia oli yhteensä 9 ja he olivat kaikki samasta päiväkotiryhmästä. Lasten vanhemmille jaettiin lapsen tutkimukseen osallistumista koskeva lupakysely. Vain vanhempien luvalla lapsi pystyi osallistumaan työni toiminnallisiin osuuksiin, jossa äänitin ja videoin toimintaa.

Päiväkotiryhmässä oli yhteensä 20 lasta, joista jokaisen huoltajalle laitoin tutkimukseen liittyvän osallistumislupakyselyn. Olin varautunut ottamaan koko ryhmän toimintaan mukaan, jolloin toiminnasta olisi tullut hyvinkin yhteisöllinen. Lopulta 9 lasta osallistui toimintaani ja oli hyvä, että ryhmä jakaantui näin. Toimintakertoja oli yhteensä viisi ja nämä ajoittuivat toukokuulle 2017. Kävin muutamana päivänä viikossa päiväkodilla ja toiminta jaksottui kolmelle viikolle. Toiminnasta kaksi kertaa tapahtui toimintaan osallistuvan koko lapsiryhmän kesken ja itse ryhmäsadutukset pidin pienissä kahden tai kolmen hengen ryhmissä.

Toteutin sadutustoimintaprosessin Pirkanmaalla sijaitsevassa yksityisessä päiväkodissa. Valitsin päiväkodin ja varhaiskasvatusikäiset lapset sen vuoksi, koska erikoistun opinnoissani lastentarhanopettajaksi. Kyseinen päiväkotikoti oli minulle entuudestaan jo tuttu, sillä olin järjestänyt tälle kyseiselle lapsiryhmälle toimintaa aikaisemmin. Opinnäytetyön toteuttamisesta sopiminen kävi siis sujuvasti päiväkodin johtajan kanssa.

Suunnittelin jokaiselle toimintakerralle selkeän rakenteen. Idean tähän rakenteeseen sain Malanderin ja Ojalan (2013) kirjasta, *Ipana-Impro --opas osallistavaan satuimprovisaatioon*. He ovat suunnitelleet viiden kerran kokonaisuuden satuimprovisaatiotoimintaan, jonka avulla sain suunniteltua tähän prosessiin selkeän rakenteen. Heidän innoittamana käytin apunani heidän suunnittelemaa draamasopimuksen sääntöjä luodessani sääntökuvakortit lapsille. Lisäksi kirjassa mainittu salainen satukirja -loru tuli itselleni käyttöön aina toiminnan alkuun.

4.2 Toimintatutkimus tutkimusstrategiana

Opinnäytetyö toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, jossa toimii tutkimusstrategiana toimintatutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohteen laatua, merkityksiä ja ominaisuuksia tarkkaillaan kokonaisvaltaisesti. Tutkimus kohdistuu aina yksittäisiin tapauksiin, jolloin tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään kohteen tarkoitusta ja merkitystä. Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu tutkimuksen toteutus toiminnan avulla ja tutkijan aktiivinen rooli. (Jyväskylän yliopiston Koppa 2015.)

Toimintatutkimus on tutkimus- ja kehittämisprojekti, joka kohdistuu erityisesti sosiaaliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen. Toimintatutkimuksessa tutkimus toteutetaan toiminnan avulla. Menetelmän osallistavuus näyttäytyy niin tutkijan kuin tutkittavien aktiivisena osallistumisena ja vaikuttamisena tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin. (Heikkinen 2006, 16 – 17, 33.) Tällöin tutkijan ja tutkittavien suhteen perustana toimii yhteistyö sekä yhteinen osallistuminen (Kuula 1999, 218.)

Tutkimusmenetelmä pyrkii löytämään käytännön työssä hyödynnettävää tietoa, toisin kuin perinteisissä tutkimuksissa, joissa usein selvitetään kuinka asiat ovat ja tehtyjen havaintojen perusteella luodaan teoreettista tietoa. Lisäksi toimintatutkimus pyrkii valtauttamaan tutkimuksen osallistujia, jolloin tavoitteena on luoda uskoa henkilöiden kykyihin ja toimintamahdollisuuksiin. (Heikkinen 2006, 19 – 20.)

Erityispiirteitä toimintatutkimuksessa ovat erityisesti ongelmakeskeisyys, käytäntöön suuntautuminen ja muutoksen yrittäminen (Kuula 1999, 219). Menetelmänä se on käytännönläheinen, jolloin teoria ja käytäntö yhdistyvät ja tutkimustulokset ovat sovellettavissa. Myös minä tulen tutkimuksessani painottamaan työn käytännönläheisyyttä. Työssä ymmärrys ja tieto lisääntyvät vähitellen, joten tutkimus tapahtuu prosessin kautta. (Heikkinen

2006, 29, 36.) Prosessille tyypillistä on keskeneräisyys ja hetkessä toimiminen, joten suunnitelmat ovat muuntuvia. Tutkijan ja toiminnan vetäjän tulee siis olla joustava ja kyettävä seuraamaan ryhmän impulsseja. Oleellista prosessissa on se, mitä hetkissä tapahtuu, eikä täydellinen tavoiteltu lopputulos. (Malander & Ojala 2013, 28.) Vaikka toimintani tavoitteena on lasten osallisuuden tukeminen mahdollisimman hyvin, aina se ei välttämättä onnistu. Toiminnalle on annettava rajoja ja suuntia, jotta lasten olisi turvallista olla mukana ja jokainen uskaltaisi osallistua.

Toimintatutkimus on jatkuvaa uuden kehittelyä. Toiminta kehittyy peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, reflektion ja uudelleensuunnittelun sykleinä. Nämä vaiheet voivat toistua useina sykleinä tai myös ainutkertainen kokeilu voi tuottaa uutta ja merkityksellistä tietoa, joka auttaa kehittämään käytänteitä. (L.T. Heikkinen & Rovio & Kiilakoski 2006, 80 – 82.) Kävin toteuttamassa sadutushetkiä eri päivinä ja otin päivässä yhden tai kaksi ryhmää. Sadutuspäivien välissä tutkin keräämääni aineistoa ja pohdin, mitä voisin tehdä toisin. Uudelleensuunnittelin, toimin, havainnoin ja reflektoin tapahtumia, jolloin pystyin kehittämään omaa toimintaani osallisuutta tukevana aikuisena.

Toiminnan tavoitteena oli tukea lasten osallisuutta ja aktiivista roolia sadutustoimintaprosessin kulussa. Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu demokraattisuus, joka näyttäytyy lasten mukanaolossa niin toiminnan suunnittelussa kuin arvioinnissa. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut niinkään muutokseen johtaminen, vaan tutkia sadutusta ja sadutustoimintaprosessin kulkua lasten osallisuutta mahdollisimman paljon tukien.

4.3 Sadutustoimintaprosessin kuvaus

Seuraavissa luvuissa avataan sadutustoimintaprosessin kulku kokonaisuudessaan. Toimintakertoja oli yhteensä viisi. Olen jakanut toiminnan pohjustusvaiheeseen, toteuttamisvaiheeseen ja arviointiin Turjan mallin pohjalta. Viimeinen toimintakerta kokosi nämä edellä olevat vaiheet yhteen toteuttamalla satujen esittelytilaisuuden ryhmän lapsille. Toimintakertojen tavoitteet ja rakenteet tulevat esille jokaisessa luvussa.

4.3.1 Toiminnan pohjustus lasten osallisuus huomioiden

Ensimmäisellä kerralla toimintaan osallistuvista lapsista yhdeksästä oli paikalla kahdeksan. Kokosin lapset ringiin ja tutustutin lapset tutkimuksen aiheeseen, sadutukseen. Ensimmäisen kerran tarkoituksenani oli jakaa lapsille tieto-osallisuutta selittämällä heille toiminnan kulkua, käytettävissä olevia materiaaleja sekä aikataulusta. Lisäksi tavoitteena oli pohtia lasten kanssa toiminnalle säännöt ja tehdä päätökset niistä. Tämä toimi koko sadutustoimintaprosessin ideointi-, suunnittelu- ja päätöksentekovaiheena Leena Turjan mallin mukaisesti (Kuvio 1.).

Aloitimme yhteisen toiminnan nimileikillä, jotta lapset tulisivat minulle tutuksi ja minä samalla heille. Osa lapsista oli minulle jo entuudestaan tuttuja, joten tutustuminen kävi puolin ja toisin nopeasti. Ennen toiminnan alkamista lapsilla oli ollut aamupiiri, jossa he olivat istuneet paikoillaan. Toiminnallisessa nimileikissä pääsimme loruttelemaan ja taputtelemaan, joka auttoi lapsia keskittymään lopputoiminnan ajaksi.

Tutustumisen jälkeen kerroin lyhyesti tulevista sadutushetkestä ja koko sadutustoimintaprosessista. Aluksi tuli kuitenkin sopia säännöistä. Selitin lapsille, että ryhmissä tehtävät sadut tarvitsevat yhteisiä sääntöjä, jotta jokaisella olisi mukava olla mukana. Eeva- Leena Malander ja Tuomas Ojala (2013, 18) kirjoittavat, että luova toiminta edellyttää turvallisuuden tunnetta. Tällöin yhteisesti sovitut säännöt ja selkeät rajat rakentavat turvallisuutta ja ovat tukemassa samalla toimintaa.

Olin valmistellut viisi sääntökorttia, joissa kussakin oli kuva jostakin säännöstä. Olin saanut ideat näihin sääntöihin ja kuviin Malanderin ja Ojalan (2013) Ipana-Impro -opas osallistavaan satuimprovisaatioon kirjasta. Näytin kuvat lapsille yksi kerrallaan ja pohdimme yhdessä, mitä kuvissa näkyy ja tapahtuu. En kertonut lapsille, mitä itse olin ajatellut kuvissa olevan, vaan annoin lapsille tätä kautta valtaa ideoida ja päättää näistä säännöistä. Kuvat toimivat apuna suunniteltaessa toiminnalle sääntöjä, sillä tyhjästä olisi ollut vaikeaa ideoida. Rajaaminen edesauttoi siis suunnittelua ja helpotti päätöksentekoa näiden suhteen.

Ensimmäinen sääntö oli toisten kuunteleminen. Tämä kuva oli kaikille heti selvä ja olimme yksimielisiä siitä, että se on tärkeä sääntö. Toinen sääntökuva kuvasti yhdessä toimimista. Kuvassa oli piirrettynä lapsia, jolloin kaikille selvisi, että kuvan lapset ovat piirissä yhdessä toimimassa. Yksi lapsista totesikin, että kuvan lapset olivat kuin he sillä hetkellä. Kolmannessa kuvassa säännöksi muodostui toisten auttaminen. Aluksi lapset ajattelivat kuvan merkitsevän yhdessä miettimistä, mikä oli mielestäni hyvä sääntö sekin. Neljäs kuva viesti siitä, että jokaisella on mahdollisuus osallistua toimintaan haluamallaan tavalla. Tämän kuvan kohdalla ohjasin lapsia oikeaan suuntaan, koska se oli vaikea asia heidän ymmärtää. Sadutukseen mukaan tuleminen oli vapaaehtoista ja että pelkkä mukanaolokin riittää. Ei tarvitse siis ehdottaa ideoita, jos niitä ei tule mieleen. Viimeinen sääntö oli lapsista hauskin. Siinä oli kuva kalasta, jolla oli kissan pää. Selitin lapsille, että tämä kuva kuvasti sitä, että saduissa kaikki on mahdollista. Tein selväksi, että ei ole oikeaa tai väärää tapaa tehdä ja osallistua toimintaan mukaan. Kuvat toimivat todella hyvin, sillä ne kiinnostivat lapsia.

Tämän jälkeen pohdimme vielä, olisiko jokin muu sääntö näiden lisäksi tarpeellinen. Sovimme säännöt lankakeräsopimuksella. Lankakerä kiersi piirissä satunnaisesti lapselta toiselle. Lankakerän tullessa omalle kohdalle sai sanoa yhden jo sovituista säännöistä tai keksiä vielä uuden. Yksi lapsista ei halunnut sanoa mitään, ja sekin oli sallittua. Saimme uudeksi säännöksi

vielä sen, että leikkiminen on tärkeää. Tätä asiaa toisti useampi lapsi lankakerän tullessa kohdalle. Sääntö oli hyvä, ja totesin lapsille, että sadun kertominen on samalla leikkiä. Puheenvuoron sai käyttää muuhunkin kuin sääntöjen keksimiseen. Yksi lapsista ilmoitti, että luvan pyytäminen liikuntasaliin menosta on tärkeää ja toinen kertoi pitävänsä ulkona leikkimisestä. Nämä puheenvuorot olivat yhtä tärkeitä, sillä lankakerän tarkoituksena oli antaa jokaiselle vuoro puhua. Keskelle muodostui lopulta langoista verkko, kun lankakerä oli kiertänyt jokaisen luona. Verkko kuvasti yhteisesti sovit-
tuja sääntöjä, joita kukaan ei voisi saada yksin aikaiseksi. Tällä tavoin jokai-
selle vahvistui käsitys siitä, että olemme yhdessä tekemässä toimintaa.

Joillekin lapsille sadutus oli aikaisemmasta tuttua. Motivoin lapsia vielä sadun kertomiseen tekemällä salaisen satukirja-lorun yhdessä lasten kanssa. Lorus-
sa kädet toimivat satukirjana, joka on aluksi lukossa. Satukirja au-
keaa, kun laittaa peukalot edestakaisin ristiin kädessä. Lapsista oli hauskaa
keksiä omat äänet lukkojen avautumiseen. Tämän jälkeen satukirjat auke-
sivat levittämällä kämmenet auki ja viemällä peukalot sivuille. Lopuksi sa-
tukirja lukittiin uudestaan laittamalla peukalot ristiin ja tämä oli merkki toi-
minnan päättymisestä. Lapset olivat innokkaita satuilemaan tämän jäl-
keen.

4.3.2 Toteuttaminen: ryhmäsadutukset ja kuvien tekeminen

Turjan mallissa toimintaprosessin vaiheisiin kuuluu toimeenpanovaihe. Sa-
dutushetket ja niiden kuvittaminen toimivat tämän vaiheen toteutuksena. Myös
näihin hetkiin liittyi paljon ideointia, suunnittelua ja päätöksentekoa
lasten tehdessä satuja ja kuvia. Sadutuskertoja tuli kaikestaan neljä ja täten
ryhmiä muodostui neljä kappaletta.

Ensimmäinen sadutusryhmäni tuli suoraan toiminnan pohjustusvaiheen
jälkeen. Olin päättänyt, että lapset saisivat itse muodostaa sadutusryh-
mänsä. Tämä tapahtui lopulta niin, että ensimmäisenä viittaavat lapset tu-
livat ensimmäisenä satuilemaan. Loput ryhmät muodostuivat seuraavina
päivinä, kun saavuin päiväkodille aamulla. Kaikki päiväkotiryhmän lapset
istuivat vielä yhdessä aamupiirissä. Ryhmän muodostaminen lasten mieli-
piteitä kuunnellen oli hankalaa, sillä aamupiirissä oli myös mukana lapsia,
jotka eivät olleet saaneet lupaa osallistua tutkimukseni toiminnallisiin
osiin. Osa näistä lapsista oli yhtä lailla innokkaita tulemaan mukaan ja ker-
tomaan satuja. Selitin heille, että he voivat pyytää muita aikuisia kirjoitta-
maan heidän satunsa ylös. Sadutusryhmät muodostuivat lopulta lapsista,
ketkä olivat sillä hetkellä innokkaimpia tulemaan luokseni. Tässä lapset tar-
vitsivat aikuisen tukea ryhmien muodostumiseen ja olin itse varmista-
massa, että jokainen halukas pääsi mukaan. Tämä onnistui kuitenkin hyvin,
sillä ryhmät muodostuivat tällä tavoin vaivattomasti.

Päiväkodissa oli oma sadutushuone, joka valikoitui aina sadutuspaikaksi.
Sadutushuoneessa oli yksi aikuisen tuoli, pieni pöytä ja alla pehmeä matto.
Koin parhaaksi tavaksi saada yhteyden lapsiin istumalla heidän kanssaan

matolla. Yksi lapsiryhmistä pyysi minua istumaan tuolille, mutta pian huomasin lasten keskittymisen herpaantuvan sadun kertomisesta. Yhdessä sadutusryhmässä taas lapset halusivat kaikki istua aikuisen tuoliin. Annoin luvan tähän, sillä he mahtuivat siihen. Sadutuspaikalla on merkitystä vuorovaikutuksen muodostumisen suhteen. Tärkeä havainto oli huomioda jokaisen tasavertainen paikka ja lasten päätökset istuinpaikastaan. Esimerkiksi istuessani lasten kanssa ringissä, jossa jokaisella oli mukava olla, silloin paras yhteys muodostui kaikkien paikallaolijoiden suhteen. Eräässä ryhmässä huomasin yhden lapsen jäävän hiukan taka-alalle. Pyytäessäni häntä muiden kavereiden viereen, sai hänkin näkyvämmän paikan ja enemmän osallisuudentunnetta ryhmään kulumisesta.

Sadutukset alkoivat aina yhteisten sääntöjen kertaamisella. Tämän jälkeen teimme salainen satukirja -lorun, jonka tehtävänä oli motivoida lapsia sadun kerrontaan. Kerroin jokaiselle ryhmälle aluksi sadutuksen idean kertaalleen, jotta jokainen muistaisi ja ymmärtäisi ohjeen. En antanut lapsille valmista aihetta saduille vaan kysyin aina aluksi lasten ideoita sadun nimelle. Tarinan nimestä sadut lähtivät yleensä käyntiin. Eräs ryhmä ei keksinyt sadulle ensin nimeä, jolloin he lähtivät kertomaan tarinaa suoraan. Tämä onnistui myös näin päin hyvin. Innokkain sadunkertoja aloitti aina sadun kertomisen, jonka jälkeen pyrin aina antamaan vuoron seuraavalle. Välillä ryhmän innokkaimmat saattoivat kertoa satua niin pitkään, että jouduin välillä keskeyttämään heidät ja antamaan vuoroa myös toisille.

Lapset pääsivät toteuttamaan suunnittelua ja ideointia sadutusvaiheessa ja satujen kuvien tuottamisvaiheessa. Sadutuksessa sadulle keksittiin ensin nimi, joka antoi suuntaa sadun aiheelle. Sadun luomisen jälkeen lapset pääsivät suunnittelemaan kuvaa, jonka he tekivät aina saduilleen. Menin yhdessä lasten kanssa päiväkodin askarteluvarastoon, jossa lapset päättivät mitä papereita, värejä ja tekniikoita he käyttivät. Lisäksi kysyin aina, tekeekö kukin oman kuvan vai kaikki yhteisen kuvan yhdelle isolle paperille. Tässä lapset pääsivät täysin itse päättämään materiaaleista ja ideoista, mitä he loivat. Olin mukana näissä hetkissä, ja varmistin että jokainen pääsi ideoinnissa alkuun ja samalla vähän rajasin vaihtoehtoja, jos lapsesta tuntui vaikealta päättää. Valintojen jälkeen siirryimme pöytiin tekemään kuvia.

Jokaisen toimintakerran jälkeen kokosin keräämäni havainnot yhteen ja reflektoin niissä tapahtuneita tilanteita. Tämä sopii toimintatutkimuksen luonteeseen, jossa havaintojen ja arvioinnin jälkeen pyritään toimimaan uudella ja paremmalla tavalla. Kiinnitin huomiota aina omaan toimintaani, jotta se olisi mahdollisimman lapsia osallistavaa. Esimerkiksi huomioni kiinnittyi yhä enemmän ja enemmän lasten kerronnan kuunteluun, kuin itse valmiin sadun tekemiseen ryhmän kanssa. Eräässä sadutushetkessä lapset eivät malttaneet kertoa satua vaan he halusivat jutella keskenään tai minun kanssani. Aineistoa havainnoidessani huomasin välillä hoputtavani lapsia itse sadun kerrontaan. Tämän tärkeän havainnon tehtyäni ja lasten

kertomusten kuuntelemisen tärkeyden ymmärtäessäni, kiinnitin seuraavalla kerralla enemmän huomiota jokaisen asian kuunteluun ja huomioimiseen. Pyrin myös lisäämään lasten välistä vuorovaikutusta erilaisilla jatkokysymyksillä. Viimeisellä sadutuskerralla paikalla oli lapsi, joka ei halunnut osallistua sadutukseen. Alun kehottamisten jälkeen annoin hänen toimia sivustaseuraajana ja tutkia mukanani olleita sääntökuvia.

Yhden ryhmän sadutus ja kuvien tekeminen vei aikaa yleensä tunnin verran. Sadutushetkissä oli aina sama rakenne, joka muistutti pitkälle ensimmäistä yhteistä kertaa. Näin lapsille oli jo rakenne hieman tuttu ja heidän oli helppo tulla toimintaan mukaan. Pyrin menemään lasten ehdoilla, jolloin toiminta kesti aina sen verran, kuin lapsilla riitti mielenkiintoa.

4.3.3 Satujen esittely

Viimeisellä kerralla oli vuorossa satujen esittely, jolloin luimme sadut yhteisesti ryhmän lasten kesken ja toimimme sadutustoimintaprosessin päätökseen. Karlssonin (2014, 37.) mukaan lukemalla lasten sadut ääneen isommassa porukassa on tapa osoittaa, kuinka tärkeitä lasten kertomukset ovat. Paikalla tällä kerralla oli kahdeksan lasta, jolloin vain yksi lapsista puuttui.

Alkuun kertasin lasten kanssa, mitä kaikkea olimme tehneet ensimmäisestä yhteisestä kerrasta lähtien. Selitin lapsille, että valmiita satuja oli muodostunut yhteensä neljä ja tällä kerralla esittelemme ne toisillemme. Kaikki ryhmät halusivat satunsa luettavan ja näin myös tapahtui. Luin sadut yksi kerrallaan ja esittelin aluksi kaikille sadun tekijät. Satujen lukemishetkellä oli hieno nähdä lasten hymyt, kun he huomasivat omaa satuansa luettavan. ”Mä sanoin ton kohdan!” oli muutaman lapsen innostunut reaktio.

Sadun lukemisen jälkeen pyysin lapset eteen esittelemään tekemänsä kuvat. Lapset näyttivät kuvat, jonka jälkeen pyysin heitä vielä kertomaan kuvista omin sanoin. Tästä tuli hieno yhteisöllinen kokemus muiden lasten ihastellessa toistensa kuvia. Tämän jälkeen lapset saivat itse ripustaa kuvansa seinälle haluamaansa kohtaan. Tämä myös herätti lapsissa innostusta. Lopuksi teimme vielä yhdessä salainen satukirja -lorun ja suljimme kuvitteellisen satukirjan takaisin lukkoon merkiksi siitä, että sadutukset minun kanssani olivat päättyneet. Kiitin lapsia ja pyysin antamaan isot taputukset vielä koko porukalle. Tämän jälkeen kysyin vielä muutaman kysymyksen, jotka olen avannut arviointiosuudessa.

4.3.4 Arviointi: lasten tunnekokemukset

Sadutuksen jälkeen luin sadun ääneen aina lapsille. Annoin heille vielä mahdollisuuden korjata tai muuttaa sadusta jotain, mutta kaikki lapsiryhmät olivat aina tyytyväisiä kerrottuihin satuihin. Kertasimme sadun vielä

yhteisesti siten, että kysyin lapsilta mieleenpainuvinta kohtaa sadusta. Ajatuksena oli, että sadun kertaaminen lopuksi jättäisi paremmin mieleen yhteisen kokemuksen ja toiminnalla olisi syvempi merkitys lasten itse arvioi-
dessa sitä. Karlssonin (2014, 177.) mukaan kertaamalla sadun tapahtumia, saadaan esiin tiedon dynaamisuus: jokaisella on ajatuksia, tietoja, tarinoita ja nämä kaikki ovat kuulemisen arvoisia. Lasten kerrotut tiedot tulevat tätä kautta näkyviksi ja tiedostetuiksi.

Jokaisen sadutuskerran jälkeen kysyin lapsilta palautetta toiminnasta. Nämä haastattelut ja palautteiden annot nauhoitin itselleni. Toiminnan mielekkyyden kuvaamiseen olin tehnyt hymiökuvakortit tukemaan lasten päätöksiä. Iloinen kuvasti toiminnan onnistumista, totinen naama taas epäröintiä ja surullinen merkitsi sitä, että jokin asia ei tuntunut lapsesta mukavalta. Kävin hymiöiden merkitykset läpi jokaisen lapsen kanssa, jotta he ymmärsivät niiden tarkoituksen. Lapsen valinnan jälkeen kysyin tarkem-
min valitun kuvan syytä lapselta. Aina ei tarvinnut vastata mitään, jos lap-
sesta tuntui siltä. Kuva sai liittyä joko kerrottuun satuun tai hetkeen, miltä
tuntui kertoa satua. Lapsen arvioidessa toimintaa on tärkeää, että häntä ei
arvostella tai arvioida tämän perusteella. Vapaassa ilmapiirissä lapselta ei
vaadita tiettyä lopputulosta eikä oikeana pidettyä vastausta. Tilanteesta
tulee yhteisöllinen ja dialoginen, kun aikuinen keskittyy ennako-odotus-
ten sijaan kuuntelemaan lapsen asiaa. (Karlsson 2014, 177.)

Tärkeä kysymykseni osallisuuteen liittyen oli se, mitä lapset saivat itse
päättää toiminnassa. Tähän hain konkreettisia vastauksia lapsilta, sillä Hu-
jalan, Heikan ja Turjan (2009, 85) mukaan arvioinnin tulee kohdistua ha-
vainnollistettaviin asioihin ja ajallisesti läheisiin asioihin. Kysymällä tämän
kysymyksen sai lasten päätösvalta myös näkyvyyttä, joka samalla rakentaa
lasten metakognitiivisia taitoja.

Viimeinen arviointihetki tapahtui yhdessä koko ryhmän lasten kanssa. Sa-
tujen esittelyjen jälkeen esitin lapsille vielä muutaman kysymyksen. Kerta-
simme ensin lyhyesti, mitä kaikkea olimme tehneet yhdessä. Päätin toteut-
taa arvioinnit toiminnallisesti, sillä lapset olivat istuneet paikoillaan kuun-
telemassa toistensa satuja.

Ensimmäinen kysymykseni koski näyttelytilaisuuden mielekkyyttä. Selitin
heille huoneen olevan pitkä jana, jossa huoneen toisessa päässä tilaisuus
oli kiva ja toinen pää kuvasti taas tylsää. Autoin lapsia havainnoimaan ja-
naa kiinnittämällä seiniin näitä kuvaavat hymiöt. Pyysin lapsia siirtymään
tilassa haluamaansa kohtaan. Toinen kysymykseni liittyi satujen kertomi-
seen, miltä heistä näin jälkeenpäin tuntui kuulla oma satu ääneen esitel-
tynä. Arviointi tapahtui samalla kaavalla. Pidin arvioinnin hyvin lyhyehkönä
huomatessani lasten levottomuuden päästä jo leikkimään.

5 AINEISTON HANKINTA JA ANALYSOINTI

Seuraavissa luvuissa käsitellään tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä ja analyysia. Aineistonkeruumenetelminä toimivat osallistuva havainnointi ja lasten ryhmähaastattelut. Osallistuva havainnointi sekä haastattelut tukivat menetelminä toisiaan. Sadutustoimintaprosessin päätyttyä ja suoritettujen haastatteluiden jälkeen saatu aineisto kirjoitettiin puhtaaksi ja analysoitiin käyttämällä teemoittelua.

5.1 Osallistuva havainnointi

Seuraavaksi kuvataan työssä käytettyä aineistonkeruumenetelmää, osallistuvaa havainnointia. Havainnointi on hyvä keino oppia lapsista sekä ymmärtää lasten käyttäytymistä ja sen syitä. Havainnointi mahdollistaa asioiden ymmärtämisen juuri lasten näkökulmasta käsin. (Koivunen & Lehtinen 2015, 16.) Osallistava havainnointi on tätä edellä mainittua, mutta erotukseksi havainnoinnista, siinä korostuu tutkijan osallistuva rooli toimintaan (Törrönen 1999, 222).

Osallistuva havainnointi voi olla joko aktiivista tai passiivista toimintaa. Toivottamassani toimintatutkimuksessa käytän aktiivista lähestymistapaa, jossa tutkijana toimin tilanteissa mukana vaikuttamalla tilanteiden kulkuun. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijana olin osa lasten kokemuksesta. Havainnointiin liittyy myös se, että lapset tietävät tutkijan havainnoivan heitä. Aktiivinen roolini tutkimuksessa näyttäytyi esimerkiksi toiminnan suunnittelussa ja päätöksenteossa. Annoin lapsille raamit käytettävissä olevista materiaaleista sekä esimerkkejä ryhmän säännöistä, mutta kuitenkin itse vaikuttamatta lopullisiin päätöksiin. Päätökset tehtiin siis yhdessä lasten kanssa.

Törrönen viittaa, että Spradleyn (1980) mukaan osallistuvassa havainnoinnissa on erilaisia tunnusmerkkejä. Tutkijan rooli osallistuvassa havainnoinnissa on samalla tutkia sekä omia että toisten reaktioita ja kirjoittaa näitä kokemuksia ja näkemäänsä muistiin. Tutkija on osallinen, mutta myös samalla ulkopuolinen henkilö. Toiminta edellyttää keskustelua, kuuntelua ja katselua. Tutkijan on oltava tarkkaavainen, jotta arjessa helposti sivuutettavat yksityiskohdat eivät jäisi huomaamatta. (Törrönen 1999, 222.) Tämän vuoksi äänitin lasten puhetta ja osan toiminnasta videoin. Myöhemmin oli helppo palata tilanteisiin ja havainnoida asioita, joita ei tilanteiden aikana tullut huomattua. Selitin aina ennen toiminnan alkamista lapsille, miksi yhteistä toimintaa kuvattiin tai äänitettiin. Tämä kiinnosti aina aluksi lapsia, mutta he unohtivat nopeasti kameran olemassaolon.

Tutkimuksen aineisto koostui pääosin omista havainnoistani koko sadutusprojektin aikana. Osallistuva havainnointi toteutettiin Leena Turjan (2011) malliin peilaten. Osallistuva havainnointi on joustava menetelmä, joka soveltuu hyvin muuntuvien tilanteiden tutkimiseen. Se sisältää suoraa havainnointia, vuorovaikutusta, haastatteluja, muistiinpanojen tekemistä ja niiden analyysia. (Törrönen 1999, 222 – 229.) Kirjoitin muistiinpanot aina

tilanteiden jälkeen. Äänitin tai videoin toimintaa, jotta pystyin huomaamaan pienetkin yksityiskohdat jälkikäteen. Tarkkailin muun muassa lasten ilmeitä ja eleitä, jotka tilanteissa saattoivat jäädä huomion ulkopuolelle. Muistiinpanojen tekeminen toiminnan ohella ei ollut mahdollista, sillä se olisi häirinnyt omaa osallistumista toimintaan.

Havainnoidessa pyrin tarkkailemaan yksittäisiä lapsia, lapsiryhmää, toimintaympäristöä sekä tutkijan omaa roolia. Yksilöhavainnointi kohdistui esimerkiksi tiettyyn lapseen, joka toimi yhdessä muiden kanssa. Lasten tuotokset eli heidän tekemänsä sadut ja kuvitukset eivät olleet havainnoinnin kohteina, vaan heidän tapansa olla mukana tässä prosessissa. Ryhmästä tein havaintoja ryhmädynamiikasta ja lasten vuorovaikutussuhteista ja kuinka näissä osallisuus näyttäytyi. (Koivunen & Lehtinen 2015, 36 – 39.) Oma roolini aktiivisena toimijana vaikutti väistämättä tuloksiin. Tällöin oli tärkeää tutkijana havainnoida näitä asioita ja ottaa ne lopulta aineistoa analysoidessa huomioon (Koivunen & Lehtinen 2015, 58).

5.2 Haastattelut ja palautteet

Tutkimuksen aineisto koostui lasten ajatuksista ja palautteista sadutushetkissä. Tämä vaihe toimii Turjan mallin mukaisesti arviointivaiheena, mutta niiden tarkoituksena oli myös nostaa esiin lasten osallisuuden tunnetta. Haastatteluista nousee esiin lapsen asiantuntijuus omasta kokemuksestaan (Roos 2016, 30).

Kysyin lapsilta palautetta jokaisen sadutuskerran jälkeen ja nämä äänitettiin. Tämä käytetty aineistonkeruumenetelmä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastateltaville esitetään lähes samat kysymykset samassa järjestyksessä, joihin haastateltavat vastaavat omin sanoin. Haastattelulle on mietittynä teemat, mutta niiden tueksi on valmisteltu tarkkoja kysymyksiä. Puolistrukturoidussa haastattelussa halutaan saada siis tietoa tietyistä asioista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a.)

Puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla aikaisempiin kysymyksiin pystyi palaamaan haastattelun aikana, vaikka haastattelulle oli suunniteltu tietty runko. Kerroin lapsille, että vastauksia oli mahdollista täydentää tai muuttaa, mikäli heille nousi uusia ajatuksia. Haastattelukysymykset muodostuivat toiminnallisten osuuksien ja opinnäytetyön tietoperustan perusteella. Lisäksi kysymysten esittämiseen vaikutti lasten ikä. Kysymyksiksi muodostuivat:

1. Miltä sadun kertominen tuntui?
2. Mikä oli kivaa?
3. Oliko jokin tylsää?
4. Mitä asioita sait päättää itse?
5. Mitä sadulle tehdään seuraavaksi?

Haastattelut ja palautteiden anto tapahtuivat aina sadutuksen jälkeen, joten tilanteet tapahtuivat ryhmähaastatteluina. Ryhmähaastattelussa haastatteli puhuu kaikille haastateltaville samanaikaisesti, mutta kohdistaa välillä kysymyksiä yksittäisille henkilöille. Tämä on tehokas tapa saada tietoa useilta henkilöiltä samanaikaisesti. Lisäksi satujen tekeminen pienissä ryhmissä synnytti lasten välille ryhmähenkeä, jolloin ryhmä toimi haastattelutilanteessa samalla sosiaalisena tukena. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b.)

Lasten haastatteluiden tallennusmenetelmäksi valitsin äänittämisen, koska muistiinpanojen kirjoittaminen olisi vienyt liikaa aikaa ja samalla myös huomioitani tilanteista. Lasten puhe saattaa myös olla hyvin rönsyilevää, jolloin kaiken saaminen kerralla ylös voisi olla haastavaa. Haastatteluissa läsnä oleminen oli tärkeää ja tämä tuki myös toista aineistonkeruumenetelmää, osallistuvaa havainnointia. Myös Kirmanen (1999, 207) mainitsee, että katsekontakti lasta haastateltaessa on tärkeää. Tällöin voi samalla huomata vuorovaikutuksen eri piirteitä ja huomata pieniä ilmeitä ja eleitä. Esittelin lapsille aina aluksi puhelimeni, jolla nauhoitin haastattelut. Puhelimen olemassaolo unohtui lapsilta kuitenkin nopeasti, eikä se häirinnyt haastattelua ja palautteiden antoa.

5.3 Analysointi

Tutkimuksen aineisto koostui yhdeksän lapsen haastatteluista ja omista muistiinpanoistani osallistuvana havainnoijana. Tässä luvussa selitetään, kuinka analysoin tutkimuksen toiminnallisten osuuksien aikana kerätyt aineistot. Laadullinen opinnäytetyö on teoriasidonnainen, jossa aineiston analyysia ohjaa jo olemassa oleva teoria ja malli. Tällöin aineistosta tehdyille päätelmille etsitään tueksi teoriasta vahvistusta tai selityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113, 117). Opinnäytetyöni analyysia ohjaa Leena Turjan (2011) lasten osallisuuden moniulotteinen malli.

Analyysimenetelmänä toimi teorialähtöinen teemoittelu. Teemoittelussa laadullinen aineisto pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan. Aluksi kirjoitin tehdyt havainnot ja lasten haastattelut puhtaaksi. Ensimmäinen vaihe oli valita ne keskeiset asiat aineistosta, jotka näyttäytyvät tutkimuskysymyksissä. Tämä tapahtui niin, että etsin aineistosta Turjan mallin ulottuvuuksia ja siihen kuuluvia ominaisuuksia. Tämän vaiheen jälkeen tapahtui teemoittelu. Teemoittelussa aineistosta nousee esiin tutkimuskysymysten kannalta keskeiset aiheet. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006c.) Koska teemoittelua ohjasi jo valmis teoria ja malli, ryhmitelin aineiston teema-alueittain Turjan mallin mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92 – 93.) Mallissa tarkastellaan lasten osallisuutta kolmen ulottuvuuden, toimintaprosessin ja tunnetason sekä osallisuuden perusedellytysten perusteella. Tutkimuksessa pyrin huomioimaan nämä kaikki mallin osa-alueet.

Opinnäytetyöhön ja analysointityyliin sopii parhaiten teoriasidonnaisuus, koska jaan aineistoni aikaisempaan tietoon perustuvien teemojen mukaisesti. Näitä tietoja olen avannut teoriaosuudessa. Peilaan lasten osallisuuden moniulotteisuuden mallia työn toiminnallisiin osuuksiin, joten se ohjaa analyysiä ja sen kulkua.

Teemoittelulla sain kolme pääteemaa Turjan mallin mukaisesti: 1) Osallisuuden kolme ulottuvuutta 2) Osallisuuden perusedellytykset 3) Osallisuuden tunnekokemukset ja toimintaprosessi. Ensimmäinen teema arvioi osallisuuden kolmea ulottuvuutta lasten näkökulmista käsin. Toinen teema muodostui osallisuuden perusedellytysten ympärille. Kolmas teema käsittelee lasten tunnekokemuksia toiminnasta ja hieman myös lasten osallisuutta sadutustoimintaprosessin kulkuun.

6 SADUTUSTOIMINTAPROSESSIN ARVIOINTI LASTEN OSALLISUUDEN MONIULOTTEISEEN MALLIIN PEILATEN

Seuraavissa luvuissa kerrotaan analysoinnin kautta aineistosta nousseiden teemojen tulokset. Tuloksissa on osallistuvan havainnoinnin tulokset sekä lasten haastatteluista nousseet ajatukset ja palautteet. Koska osallistuva havainnointi tekee tutkijan roolista keskeisen, nousee tuloksissa esiin henkilökohtainen panos tutkimukseen.

Sadutustoimintaprosessin toteutusta arvioitiin teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta. Kaikki havainnot peilataan Turjan lasten osallisuuden moniulotteisen mallin pohjalta. Seuraavissa luvuissa arvioidaan koko toimintaprosessin osallisuuden moniulotteista toteutumista, mutta samalla myös sadutusta lasten osallisuutta tukevana menetelmänä. Jotkin aineistosta nousseet havainnot olisivat sopineet useamman teeman alle, mutta selkeyden vuoksi nämä hyödynnettiin vain kerran.

6.1 Osallisuuden kolme ulottuvuutta

Tässä luvussa arvioidaan osallisuuden kolmen ulottuvuuden toteutumista sadutustoimintaprosessin aikana sekä itse sadutushetkissä. Tämä on ensimmäinen analysoitava teema, jonka tulokset pohjautuvat tehtyihin havaintoihin. Osallisuuden kolme ulottuvuutta kattavat lasten valtaistumisen asteen, osallisuuden aiheen ja vaikutuspiirin sekä osallisuuden vaikutusajan. Vaikka sadutustoimintaprosessi toteutui vain viidestä toimintakerasta, sisälsivät ne monipuolisesti osallisuuden kolmen ulottuvuuden ominaisuuksia.

Ensimmäistä osallisuuden ulottuvuutta kuvastaa lasten valtaistumisen aste. Prosessissa oli havaittavissa lasten osallisuutta aina mukanaolosta yhteistoimintaan saakka. Lasten osallisuus toteutui Turjan moniulotteisen

mallin mukaisesti suurimmaksi osaksi lasten kuulluksi tulemisella. Havaintojen kohteena tällöin olivat tilanteet, joissa tapahtui vuoropuhelua lasten kesken tai minun kanssani sekä oman puheenvuoron odottamista. Minun lisäksi lapset kuuntelivat paljon toistensa ideoita, ajatuksia ja tietoja. Esimerkiksi yhdessä sadutushetkessä lapset innostuivat keskenään juttelemaan sadussa olleesta aiheesta. Eräs lapsista vaikutti aluksi hiljaiselta, mutta alkoi puhua sitten toisten lasten kanssa dinosauksista, joita sadussa ilmeni.

Sadun kertominen keskeytyi aina välillä, sillä lapset keskustelivat aiheista yhteisesti. Hetkittäin nämä olivat myös haasteellisia tilanteita. Lasten osallisuus kuulluksi tulemisella saattoi keskeytyä, jos he puhuivat paljon toistensa päälle. Tällöin ohjaajana annoin lapsille puheenvuoroja, jotta jokainen halukas sai äänensä kuulluksi. Lisäksi eräässä sadutuksessa en saanut lapsen sanoista selvää hänen puhuessa hyvin hiljaisella äänellä. Tällöin pyrin useita kertoja toistamaan kuulemaani ja kehotin häntä puhumaan kovempaa. Tämä vaikutti osallisuutta vähentävänä tekijänä. Tässä ryhmässä eräs toinen lapsi kuitenkin auttoi minua ja selvensi muutamaan otteeseen kyseisen lapsen kertomaa asiaa. Tilanne oli loppujenlopuksi vuorovaikutuksellinen, kun tilanteeseen osallistui tämä toinenkin lapsi.

Oman puheenvuoron odottaminen ja toisten kuunteleminen ovat sosiaalisia taitoja, joita harjoiteltiin sadutustoimintaprosessin ohessa. Nämä olivat myös yhteisesti sovittuja sääntöjä toiminnassa. Näitä taitoja tarvittiin, kun lapsi kertoi omaa osuuttaan satuun liittyen. Yksi tärkeimmistä kuulluksi tulemisista tapahtui lasten arvioidessa itse toimintaa. Lapset saivat ilmaista mielipiteensä joko ääneen tai näyttämällä hymiökorttia ilman minkäänlaista konkreettista mielipiteen kertomista. Tämä oli keino saada jokaisen mielipide näkyville ja täten mahdollisti osallisuuden kuulluksi tulemisella. Jokainen lapsi antoi mielipiteensä toiminnalle. Lapset, jotka kertoivat mielipiteensä ääneen, saivat osallisuutta kuulluksi tulemisella enemmän esiin kuin ne, jotka näyttivät vain hymiökorttia.

Vaihtoehtoista valintaa ja lasten omia aloitteita näkyi myös prosessin aikana runsaasti. Nämä kuuluvat Turjan mallin mukaisesti luvan pyyntiin ja lasten omaan toimintaan, jotka ovat myös valtaistumisen ulottuvuuksia. Lasten omat aloitteet olivat näkyvimmillään itse sadutushetkissä, jolloin puheenvuoro oli täysin lapsilla. Sadutushetket lähtivät käyntiin aina minun kehotuksesta lapsia kertomaan sadun. Tämän jälkeen aloitteet siirtyivät suurimmaksi osaksi lapsille. Lapset päättivät saduilleen nimet ja sen, mitä itse sadussa oli. Tässä oli siis näkyvillä tasavertaisten aloitteiden tekeminen.

Lisäksi kaikki lasten esittämät kysymykset toisilleen tai minulle, toteamukset ja kontaktin ottaminen olivat vahvoja aloitteiden ilmenemismuotoja. Nämä olivat tällöin havaintojen kohteena aloitteiden tekemisestä. Vaihto-

ehdoista valintaa ilmeni satujen kuvitushetkissä, jolloin rajasin askarteluvaraston valikoimaa jonkin verran. Tämä myös helpotti lasten päätösten tekoa.

Tässä sadutustoimintaprosessissa lapset pääsivät ajoittain valtaistumisen ulottuvuuden korkeimmalle tasolle. Tämä kuvastaa yhteistoimintaa lapsen ja aikuisen kesken. Esimerkiksi ensimmäistä sadutusryhmää muodostettaessa oli havaittavissa neuvottelua lasten ja minun kesken. Ensimmäinen sadutusryhmä muodostettiin heidän kesken, jotka viittasivat ensimmäisinä. Kun ryhmän jäsenet oli valittu, eräs lapsista totesi toisen lapsen viittanneen hänen jälkeensä. Tätä tilannetta ei tullut huomattua, joten lapsen kanssa pohdittiin, mikä olisi hänestä reiluinta tässä tilanteessa. Lopulta lapsi antoi paikkansa toiselle, joka oli ennen häntä viitannut. Neuvotteluhetki toteutui siis mielipiteiden vaihdosta, jossa kyseisen lapsen mielipide otettiin huomioon. Erilaisista asioista sopiminen ja näissä tilanteissa toimiminen olivat keskeisiä havainnoinnin kohteita.

Myös seuraavassa tilanteessa oli nähtävillä yhteistoimintaa ja lapsen mielipiteen huomioon ottamista. Ryhmän yksi lapsi olisi halunnut vielä jatkaa sadutusta, kun taas toiset ryhmän jäsenet halusivat lopettaa sadun kertomisen siihen. Tällöin lapsi jatkoi muutamalla virkkeellä tarinaa ja oli tyytyväinen saadessaan vielä puheenvuoron.

Havaintojen perusteella tilanteissa saavutettiin myös yhteistoimintaa lasten kesken. Yhteistoimintaa tapahtui muun muassa eräässä sadun kuvitushetkessä, jolloin ryhmän lapset päättivät tehdä yhteisen taideteoksen. Lapset valitsivat kuvan aiheen ja välineet ja toteuttivat nämä yhdelle isolle paperille. Myös rinnakkaistyöskentely sadutustilanteissa minun ja lasten välillä mahdollistui siinä mielessä, että jokaisella oli oma roolinsa ja paikkansa toiminnassa. Ohjaajana toimin jokaisessa tilanteessa mukana. Lapset toimivat täten sadun kertojina ja minä kirjaajana ottaen jokaisen ajatukset huomioon.

Toinen ulottuvuus kuvastaa osallisuuden aihetta ja sen vaikutuspiiriä. Tässä arvioitiin lasten osallisuutta sen kannalta, kuinka henkilökohtaisella tai yhteisöllisellä tasolla hetket ilmenivät. Henkilökohtaisia vaikuttamismahdollisuuksia ilmeni esimerkiksi satujen kuvitushetkissä lapsilla, jotka tekivät omat taideteoksensa. Sadutustilanteissa oli kaikissa havaittavissa lasten ja ohjaajan keskinäistä vaikuttamista, joka loi väistämättä yhteisöllisyyttä heidän välilleen. Esimerkiksi ensimmäisellä kerralla laaditut säännöt kattoivat minun ja lasten välisen yhteisen osallisuuden. Tällöin olin mukana laatimassa yhdessä lasten kanssa sääntöjä toiminnalle. Nämä säännöt pätivät kaikkiin ryhmässä olijoihin, myös minuun.

Kokonaisuudessaan sadutustoimintaprosessin toiminta oli enemmän yhteisöllistä kuin henkilökohtaista vaikuttamista, koska lähes kaikki tilanteet tapahtuivat ryhmämuodossa. Yhteisöllisyydestä kertoivat kaikki ne tilanteet, joissa ilmeni vuorovaikutusta. Sadutushetkissä lapset olivat jatkuvasti

keskenään vuorovaikutuksessa. Tämän toteutumisesta kertoivat itse sadut, sillä lapset osasivat kuunnella ja jatkaa toistensa kertomuksia. Laajempaan yhteisöön asti ei päästy kuitenkaan vaikuttamaan. Tällöin olisi ollut koko ryhmä tai jopa koko päiväkotikokous mukana tässä prosessissa.

Osallisuuden vaikutusaika ja kesto toteutuivat pitkälti kertaluontoisia tapahtumia. Sadutushetket ja saduille tehdyt kuvat olivat yhden kerran toimintoja, mutta satujen esittelytilaisuudessa lasten omat teokset tulivat jälleen näkyviksi heille itselleen ja samalla myös muille lapsille. Sadut ja kuvat jäivät päiväkodin seinälle, jolloin myös lasten vanhemmat ja muut päiväkodin aikuiset pääsivät ihastelemaan lasten aikaansaannoksia. Sadutushetkissä lapsille vahvistuu ajatukset omasta aktiivisesta vaikuttamisesta, joka toivottavasti siirtyy myös muuhunkin arjen toimintaan. Erityisesti jos sadutus on kyseisessä päiväkodissa useimmin käytetty menetelmä, nämä kertaluontoiset hetket vahvistavat lasten osallisuutta myös pidempikestoisesti.

6.2 Osallisuuden perusedellytykset

Tässä luvussa avataan osallisuuden perusedellytysten toteutumista sadutustoimintaprosessissa, jotka ovat tieto-osallisuus, kommunikaatio ja materiaaliset resurssit. Nämä edellä mainitut asiat ovat tärkeitä ehtoja sille, että lasten osallisuuden eri tasot toteutuvat ja niillä on samalla vaikutusta toimintaprosessin suunnitteluun, toimeenpanoon ja arviointiin (Turja 2011, 50).

Sadutustoimintaprosessissa huomioitiin osallisuuden perusedellytykset. Toiminnan pohjustusvaiheessa tavoitteena oli jakaa lapsille tieto-osallisuutta. Yhtenä osa-alueena oli jakaa lapsille tietoa toiminnan kulusta, aikataulusta ja materiaaleista. Sääntöjä luodessa painotettiin jokaisen lapsen tärkeää roolia noudattaa näitä sääntöjä. Tässä vaiheessa osallisuus oli pitkälti ohjaajajohteista, jolloin lapset toimivat kuuntelijoina ja minä tiedon kertojana. Tämä on kuitenkin tärkeä vaihe, jotta lapset ymmärsivät sadutustoimintaprosessin tarkoituksen ja päämäärän. Tähän myös liittyi se, että lapsille kerrottiin havaintojen tekemisestä ja tilanteiden videoimisesta ja äänityksestä.

Sadutushetkissä osallisuuden yksi perusedellytyksistä, kommunikaatio, oli keskeisimmässä asemassa. Lapsen sanellessa satua, toistin kirjoittamani ääneen ja täten varmistin ymmärtäneeni lapsen asian. Ohjeidenannot pidettiin lyhyinä ja selkeinä ja näitä tuettiin kuvakorteilla. Kuvakortit olivat sääntöjen muodostamisvaiheessa apuna. Kuvat toimivat yhtenä apukeinona kommunikaatiossa ja ne auttavat lapsia ymmärtämään ja vastaanottamaan viestin paremmin. (Tikoteekki 2014, 2, 4.) Lisäksi ne toimivat hyvinä muistinvälineinä aina, kun kertasimme säännöt ennen sadutusta. Samalla hyödynsin kuvia lasten arvioidessa ja antaessa palautetta toiminnalle. Kommunikaatiossa oli tärkeää, että kaikki lapset ymmärsivät mistä oli kysymys. Täten asiat pyrittiin kertomaan lasten tasolta.

Materiaalisiin resursseihin pääseminen on myös yksi osallisuuden perusedellytyksistä ja tämä toteutui minun avustuksellani. Kuvia tehdessämme menin yhdessä lasten kanssa askarteluvarastoon, joka normaalisti oli lapsilta lukossa. Lapset eivät kuitenkaan tienneet, mitä materiaaleja kuvan tekemisessä sai käyttää, joten minun oli kerrottava heille eri vaihtoehtoista. Lapset löysivät kuitenkin melko nopeasti haluamansa ja autoin heitä valitsemaan tavaroita korkeimmilta hyllyiltä.

6.3 Osallisuuden tunnetaso ja toimintaprosessi

Seuraavissa kolmannen tason luvuissa on nostettuna lasten haastatteluiden ja palautteiden pohjalta nousseet teemat. Nämä kohdat esittelevät Turjan mallin mukaisesti osallisuuden tunnepuolen sekä arviointiosuuden lasten saadessa arvioida itse toimintaa. Haastattelu jaettiin teemoittelun kautta kahteen alaluokkaan, jotka ovat toiminnan arviointi ja ajatukset toiminnasta sekä lasten päätöksenteot toiminnassa. Olen nostanut haastatteluista suoria sitaatteja tukemaan näitä valitsemiani teemoja. Sitaateissa H-kirjain tarkoittaa haastattelijaa. L-kirjain merkitsee taas lasta. Käytän L 1-3 merkintää, kun äänessä oleva lapsi vaihtuu.

Lisäksi toimintaprosessin kulkua on hieman eritelty sen kannalta, kuinka lapset pääsivät siihen osallisiksi. Sadutustoimintaprosessin kulku on avattuna tutkimuksellisen osuuden kuvauksessa aikaisemmin. Toimintaprosessin vaiheisiin kuuluvat ideointi-, suunnittelu- ja päätöksenteko, toimeenpano, arviointi sekä osallistuminen.

6.3.1 Lasten arvioinnit ja ajatukset toiminnasta

Sadun kertomisen jälkeen lapsilta kysyttiin ensimmäisenä, mitä sadusta jäi heille mieleen ja miltä sadun kertominen tuntui. Lapsille annettiin tässä kohtaa kolme hymynaamaa kuvaamaan heidän mielipidettään. Eräs lapsista valitsi heti totisen naaman, muttei halunnut kertoa erityistä syytä sille. Tämä riitti arvioinniksi ja ajatuksena hymiöillä oli, että myös kuvien avulla voi arvioida ja antaa palautetta. Haastatteluiden perusteella lapsille jäi kerrotuista saduista mieleen asioita ja heillä oli tunnekokemuksia sadutushetkistä:

L: Mulla oli outoa siinä

H: Sulla oli outoa. Mikä sun mielestä oli outoa siinä?

L: Outoa oli että, kaikki oli ulkona

Tässä lapsi näytti totisen naaman kuvaa arvioidessaan kerrottua satua. Hän selitti, että kerrotussa tarinassa oli paljon eläimiä, jotka kaikki olivat ulkona. Tämä asia jäi hänelle sadusta mieleen mainitessaan tämän olleen outoa. Lopulta hän valitsi vielä hymyilevän naaman kuvastamaan sitä, milaista oli hänen mielestään kertoa tarinaa.

H: Miltä teistä tuntuu kertoa tätä satua?

L: Kivalta!

H: Mikä siinä oli kivaa?

L: No siili

Lapset totesivat pääsääntöisesti sadun kertomisen olleen heistä kivaa. Saduissa lapset päättivät sadun aiheesta ja kulusta ja rönsyilevät aiheet toivatkin esiin lasten luovuuden ja innostuksen. Lapset näyttivät hymiöistä aina joko iloista tai totista naamaa, jolloin halusin erikseen vielä kysyä, oliko sadun kertomisessa jokin kohta heistä tylsää.

H: Oliko jokin tylsää?

L1: Ne dinot oli

L2: Ei ne dinot ollu tylsiä

Haastatteluista selvisi, että ryhmäsatuja tehdessä kaikki eivät pystyneet vaikuttamaan sadun aiheeseen. Sadut rakentuivat pitkälti lasten mielenkiinnon mukaan ja aina ne eivät kiinnostaneet kaikkia lapsia. Myös eräässä toisessa haastattelussa ilmeni tylsyyden kokemista sadutushetkessä:

H: Oliko siinä jokin kohta tylsää?

L: Joo

H: Olisiks sä halunnu mennä leikkimään nyt mielummin?

L: Ei vaan jumppasalissa juoksee. Mut mulla ei ollu ny muutaakaan tekemistä

H: Niin. Ei ollu nyt oikeen sadunkertomis hetki sulla

L: Mm

Tämän haastattelun mukaan lapsi ei kokenut sadutusta tällä kyseisellä hetkellä hänelle mielekkääksi. Vaihtoehtona oli joko päiväkodin aikuisen järjestämä satuhetki tai minun järjestämä sadutushetki. Tämä lapsi halusi kovasti mennä liikuntasaliin, mutta kerroin, ettei hän voi sinne yksin lähteä. Lapsi valitsi mieluummin sadutuksen ja tuli hieman vastahakoisena mukaan. Hän osallistui aluksi sadun kertomiseen, mutta pian huomasin hänen mielenkiintonsa laskevan. Annoin hänen tutkia mukanani olleita sääntökuvia osallistumisen sijaan. Lopuksi kysyessäni toiminnan mielekkyydestä hän totesi, että olisi halunnut enemmän omiin leikkeihin.

Viimeisellä kerralla lasten tekemät sadut ja kuvat esiteltiin ryhmän kesken satujen esittelytilaisuudessa. Olin tehnyt huoneeseen pitkän janan, jonka toisessa päässä oli hymyilevät kasvat ja toisessa surulliset. Lasten tuli liikkua tilassa siihen kohtaan, mikä kuvasti heidän tunnetta toiminnasta.

H: Miltä teistä tuntuu kuunnella näitä teidän toistenne satuja?

L: Hyvältä! Musta tuntuu aika hyvältä

Lähes kaikki lapset valitsivat iloisimmat kasvot ja totesivat toiminnan olleen mukavaa heistä. Vain yksi lapsi ei valinnut mitään ja totesi, ettei tienyt, oliko toiminta kivaa vai ei.

H: Mikä oli parasta koko jutussa?

L: Pupun loikkiminen!

Satujen esittely yhteisesti ryhmän kesken koettiin haastatteluiden mukaan mukavaksi tilanteeksi. Lapsille jäi parhaiten mieleen satujen tapahtumat, erityisesti heidän itsensä kertomat kohdat.

6.3.2 Lasten päätöksenteot toiminnassa

Osallisuuden kokemiseen liittyen oli haastattelukysymys siitä, mitä lapset saivat itse sadussa päättää. Tällä kysymyksen muodolla haettiin lapsilta konkreettisia vastauksia siihen, mihin heillä mielestään oli toiminnassa päätösvaltaa.

H: Mitä sait itse päättää?

L1: Mä sain kun siinä oli niit dinosauruksia

L2: Ja ihmisii

L3: Että sillai kun ne menee pois ne dinosaurukset

Haastattelujen perusteella lapset saivat tehdä päätöksiä. Vaikka mielenkiinnon kohteet eivät aina täsmänneet, lapset saivat kuitenkin vaikuttaa kerrotussa sadussa sen kulkuun. Satuja kerratessa kävi myös ilmi lasten päätökset satujen suhteen:

H: Meillä oli siinä sadussa ainakin paljon eläimiä, eikö niin?

L: Koska minä valitsin heposen ja perhosen ja pupun.

Lisäksi tähän on koottu kohtia keskusteluista, jossa lapset suunnittelivat kuvan tekemistä sadulle. Nämä liittyivät viimeiseen esitettävään kysymykseen siitä, mitä saduille tehdään seuraavaksi. Seuraavissa kohdissa käyvät ilmi lasten ideoinnit ja päätökset sadun kuvan suhteen.

H: Haluutteks te tehdä kuvan tähän teidän satuun?

L1: Ai piirtää?

H: Te saatte kuule ihan ite päättää et piirtääkö, vai maalata tai...

L2: Mä piirrän!

L3: Ja mä haluun maalata!

H: Haluutteks te tehdä yhteisen taideteoksen vai jokainen omansa?

L2: Mä teen oman

L1: Oma

L3: Ja mä teen tällaisen

L2: Mä teen Sylkijän

Haastatteluista nousi esiin lasten mielenkiinto päättää kuville aiheet ja siihen käytettävät materiaalit. Näitä päätöksiä tehdessä lapset olivat hyvin innostuneita. Erityisesti lapset pitivät siitä, että menin heidän kanssaan päiväkodin askarteluvarastoon, jossa he saivat itse valita välineet:

H: Nyt saatte valkata noita välineitä

L: Mää ainakin haluun ton... mä haluun valkata värejä

6.3.3 Toimintaprosessi

Toimintaprosessin kulun olen selittänyt omassa luvussaan, sadutustoimintaprosessin vaiheissa. Lasten osallisuus näiden vaiheiden kannalta mahdollistui. Toiminnan pohjustusvaihe sisälsi lasten ideoinnit, suunnittelut ja päätöksenteot. Lapset pääsivät ideoimaan ja suunnittelemaan toiminnalle sääntöjä, jotka ovat keskeisiä yhteisessä toiminnassa. Osallisuutta edesauttoivat tehdyt sääntökuvat, mutta samalla ne saattoivat ohjata lapsia. Esimerkiksi toisten kuuntelemisen sääntö oli hyvin selkeä, jonka lapset tunsivat heti. Muutamia kuvia oli vaikeampi tulkita, jolloin lapset saivat enemmän ehdottaa omia ideoitaan. Säännöt päätettiin ja sovittiin lankakeräsopimuksella. Tämä vaihe tuki lasten osallisuutta sääntöjen ideoimiselle ja päättämislle.

Toiminnan toimeenpanovaihe kattoi taas itse sadutushetket ja satujen kuvitukset, joihin myös liittyi keskeisenä osana ideointia, suunnittelua ja päätöksentekoa. Toimeenpanovaiheessa lapsilla oli suurin rooli osallisuudesta. Sadut ja kuvat muodostuivat täysin lasten ehdoilla, jolloin minun tehtäväni oli kirjata sadut ylös ja auttaa materiaalien kanssa. Osallisuutta edesauttoi minun innostuneisuuteni ja lasten rohkaiseminen. Lasten huomattessa oma asenteeni, hekin toimivat aktiivisemmin. Esimerkiksi lapset keskustelivat kanssani paljon ja halusivat saada äänensä kuuluviin.

Arviointi tapahtui aina sadutusten jälkeen. Arviointi oli tärkeä, sillä se ilmensi lasten ajatuksia toiminnan mielekkyydestä ja osallisuudentunteesta. Arviointia tapahtui myös viimeisellä yhteisellä kokoontumiskerralla, satujen esittelykerralla. Tämä kokosi tapahtumat yhteen ja antoi minulle lisää tietoa lasten ajatuksista koko sadutustoimintaprosessia kohtaan. Nämä arvioinnit ovat analysoituna omassa luvussaan, jossa reflektoin lasten antamia palautteita ja toimintaa koskevia haastatteluja. Näihin kaikkiin vaiheisiin liittyi myös Turjan mallissa esiintyvä osallistuminen, joka on yksi osallisuuden muoto. Osallistuminen ei vaatinut erityisiä ponnisteluja, sillä lapsi sai halutessaan olla vain mukana ilman minkäänlaista vaikuttamista toimintaan. Arvioinnissa osallisuutta tukivat hymiökortit, jolloin lapsen oli helpompaa kertoa mielipiteensä. Kuvat mahdollistivat myös sen, että arviointi oli konkreettisempaa.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni johtopäätöksiä. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat sekä aikaisempien tutkimuksien tulokset ovat vertailukohteena saamiini tutkimustuloksiin. Johtopäätökset perustuvat myös osaltaan tekemiini havaintoihin ja reflektoituihin lasten haastatteluihin.

Tutkimukseni tarkoituksena oli toteuttaa sadutustoimintaprosessi lasten kanssa, jossa he pääsivät olemaan aktiivisesti mukana lähtien toiminnan suunnittelusta aina arviointiin saakka. Tämän mukaan tavoitteena oli selvittää, millä tavoin lasten osallisuuden moniulotteisuus sadutustoimintaprosessin vaiheissa toteutui ja kuinka sadutus menetelmänä tukee lapsen osallisuutta. Tulokset vastaavat täten kahteen tutkimuskysymykseeni, jotka ovat: 1) Miten lasten moniulotteinen osallisuus toteutui sadutustoimintaprosessin aikana? 2) Millä tavalla sadutus tukee lapsen osallisuutta?

Tutkimustulosten perusteella lasten osallisuuden kolmea ulottuvuutta pystyi havainnoimaan toiminnassa monipuolisesti. Tuloksista ilmeni, että valtaistumisen asteen korkeimmalle tasolle yltäminen oli mahdollista, mutta enimmäkseen osallisuuden toteutuminen jäi alemmille tasoille. Valtaistumisessa lasten osallisuus toteutui eniten lasten kuulluksi tulemisella, mutta havaittavissa oli myös paljon vaihtoehtoja valintaa, lasten omia aloitteita ja päätösten tekemistä. Erityisesti sadutushetket tukivat näitä kyseisiä osallisuuden ilmiöitä. Kuulluksi tulemisesta oli kuitenkin tuloksissa eniten havaittavissa. Kuulluksi tuleminen on toisaalta Katajan (2014, 56) mukaan tärkeimpiä osallisuuspedagogiikan muotoja, koska se opettaa lapsille vastavuoroisuuden periaatetta.

Osallisuuden aihe ja vaikutuspiiri toteutuivat sekä lasten keskinäisellä että lasten ja aikuisen välisellä tasolla. Sadutustoimintaprosessi oli yhteinen niin lasten kuin minunkin kesken, jossa pyrittiin toimimaan lasten ehdoilla. Tämä yhteinen osallisuus tuki tietoperustan kohtaavaa toimintakulttuuria, jossa toimijat ovat mahdollisimman tasavertaisia keskenään (Kinos 2001, 33). Tärkeä havainto osallisuuden toteutumisesta oli erityisesti kaikki yhdessä aikaan luodut asiat. Näitä olivat alussa keksityt ja päätetyt säännöt, sadutushetkissä kerrotut sadut ja niiden kuvitukset. Koska sadutukset tapahtuivat ryhmissä, toimi myös sadutus menetelmänä enemmän yhteisöllisellä tasolla kuin pelkästään henkilökohtaisella. Stenvallin ja Seppälän (2008, 5) jaon perusteella osallisuutta ryhmätoimintana tarkastellen oli aineistosta havaittavissa paljon. Oli yhdessä toimimista ja vuorovaikutusta niin toisten lasten kuin tutkijan kesken. Tutkimuksessa ei päästy vaikuttamaan laajempaan yhteisöön asti, sillä se olisi vaatinut koko päiväkotiryhmän lasten ja aikuisten mukanaoloa.

Ajallinen ulottuvuus toteutui taas tämän sadutustoimintaprosessin kestäväänä ilmiönä. Sadutustoimintaprosessin lyhyt kesto vei menetelmältä osallisuutta tukevaa vaikutusta. Ryhmäsadutuksia olisi pitänyt olla useampia,

jotta ne rakentaisivat osallisuuden toimintakulttuuria myös muuhunkin toimintaan. Toisaalta sadutus menetelmänä teki lasten osallisuuden näkyväksi, sillä lasten sadut ja kuvitukset jäivät päiväkodin seinälle myös muiden lasten ja vanhempien nähtäväksi.

Kaikkien osallisuuden kolmen ulottuvuuden täydellinen huomioiminen yhtäaikaaisesti ei onnistunut, mutta se ei myöskään ollut tarpeen. Tutkimuksessa oli ensisijaista, että kaikki lapset saivat kokemuksia kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamismahdollisuuksista. Turjan (2011, 33) mukaan tärkeää on kehittää erilaisia keinoja, joilla voidaan lisätä lasten mahdollisuuksia osallisuuteen. Tutkimukseni perusteella sadutus menetelmänä sopi erityisesti yhdeksi näistä menetelmistä.

Tulosten pohjalta oli havaittavissa, että lasten osallisuus toimintaprosessin kaikissa vaiheissa on mahdollista. Tämä toteutui omassa tutkimuksessa kaikissa vaiheissa aina ideoinnista arviointiin saakka. Sadutus menetelmänä tuki myös toimintaprosessin toteutumista. Esimerkiksi lapset toimivat aktiivisina suunnittelijoina ja päätöksentekijöinä. He suunnittelivat niin satujen aiheita kuin kuvia hyvinkin yksityiskohtaisesti. Lapsille oli esimerkiksi tärkeää, keille satu luettaisiin tai millaisia välineitä he käyttivät kuvituksissaan.

Myös alun pohjustuksen ideointi-, suunnittelu- ja päätöksentekovaiheessa lasten ideat ja päätökset sääntöjen suhteen tukivat osallisuutta. Lapset saivat tätä kautta tärkeitä kokemuksia mielipiteidensä ja ajatuksiensa tärkeydestä, jotka ovat Eskelin ja Marttilan (2013, 78) mukaan keskeisiä osallisuuden kokemiselle. Lisäksi lapset sitoutuvat noudattamaan yhteisiä sääntöjä paremmin, kun he ovat mukana päättämässä niistä (Kataja 2014, 62). Myös Varhaiskasvatuslaki (2015) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) määrittävät, että lasten mielipiteet ja toiveet on huomioitava toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) keskeisimpiä periaatteita ovat myös lapsen ymmärryksi ja kuulluksi tuleminen. Erityisesti tätä pyrittiin huomioimaan itse sadutustilanteissa.

Osallisuuden perusedellytykset onnistuivat tämän sadutustoimintaprosessin aikana hyvin. Perusedellytysten toteutuminen riippuu paljon aikuisten toiminnasta. Tieto-osallisuus oli tärkeä, jota tutkimuksessa pyrittiin huomioimaan jatkuvasti. Lapsilla oli tietoa omista vaikuttamismahdollisuuksistaan sekä ylipäätään käsitys koko sadutustoimintaprosessista. Kuten myös Piironen (2007) toteaa, lasten on ymmärrettävä perusteet, joilla päätöksiä tehdään sekä käytössä olevat resurssit. Sadutustoimintaprosessissa huomiota kiinnitettiin myös kommunikointiin ja materiaaliin resursseihin. Kommunikointi tapahtui lasten tasolta ja tilanteita pyrittiin tukemaan kuvien avulla. Näistä päätellen, niin tieto-osallisuus kuin kommunikaatio tapahtuivat lapsilähtöisesti. Materiaaliin resursseihin pääseminen tapahtui aikuisen avustuksella, sillä osa tavaroista sijaitsi korkeilla hyllyillä, jonne lapset eivät muuten olisi päässeet käsiksi.

Lasten osallisuuden tunne ilmeni tehdyissä haastatteluissa ja toiminnassa. Lapset olivat innokkaita osallistujia ja pitivät aikaansaannoksiaan tärkeinä. Erityisesti satujen esittelytilaisuudessa lapset eivät malttaneet odottaa omaa vuoroaan, milloin heidän satunsa luettaisiin ja he saivat esitellä tekemänsä kuvitukset toisilleen. Lasten sadut ja kuvitukset esiteltiin ryhmänä, joka nosti esiin lasten ryhmään kuulumisen merkityksen. Tämä havainto tuki yhteenkuuluvuutta, joka Turjan (2011, 50) mukaan liittyy osallisuuden tunteeseen. Haastattelut toimivat samalla myös sadutustoimintaprosessin arviointivaiheena. Lapsille oli tärkeää, että he saivat kaikki äänensä kuuluviin tavalla tai toisella. Suurin osa kertoi ääneen mielipiteensä, mutta osa lapsista näytti pelkkää kuvaa arvioidessaan toimintaa. Nämä molemmat vaihtoehdot olivat yhtä tärkeitä kanavia olla mukana tässä toimintaprosessin vaiheessa.

Kysyttäessä toiminnan mielekkyydestä, nousi lapsilla esiin heidän tunnekokemuksensa tästä prosessista. Lapset mainitsivat toiminnan olleen heille usein mielekästä. Tämän perusteella voidaan esittää, että osallisuudentunnetta on koettu. Satujen tapahtumia kerratessa lapsille jäi usein mieleen heidän omat repliikkinsä. Tämä kuvastaa heidän ylpeyttä omasta kertomuksesta ja samalla osallisuudentunteesta. Myös Turja (2011, 50) toteaa osallisuuden tunteen syntyvän lapselle myönteisistä kokemuksista.

Eräs lapsi ei todennut toiminnan olleen hänelle mielekästä. Lapsi, joka ei halunnut osallistua sadutukseen, koki sadutushetken hänelle huonoksi. Tällöin lapsella oli oikeus kieltäytyä tietyistä toiminnasta ja tätä kautta vaikuttaa omaan osallisuuteensa. Tämän puolesta kirjoittaa myös Leinonen (2014, 19). Havainnon mukaan aina ei ole oikea hetki sadutukselle. Jonakin toisena päivänä kyseinen lapsi olisi voinut kiinnostua sadun kertomisesta, mutta tällä hetkellä hänen mielenkiintonsa oli toisaalla.

Sadutusmenetelmässä oli havaittavissa paljon osallisuutta tukevia ominaisuuksia. Sadutuksen kautta lapset saivat äänensä kuuluviin saadessaan itse vaikuttaa satujen aiheisiin ja kulkuun. Sadutus tuki yhteistä toimintaa ja vuorovaikutussuhteita. Kuten Karlsson ja Riihelä (2012, 171) toteavat, sadutuksen kautta päästään vastavuoroisuuteen. Esimerkiksi lapset innostuivat juttelemaan keskenään satujen aiheista ja he kuuntelivat toinen toisiansa. Tämä on osallisuutta parhaillaan, ja kuten myös Piironen (2007, 7) mainitsee, osallisuuden toteutuminen tarvitsee toisia. Tärkeä havainto vastavuoroisuudesta oli se, että lapset osasivat jatkaa toistensa kertomaa satua sopivalla tavalla, vaikka mielenkiinnon kohteet eivät aina kohdanneetkaan. Näin päästiin kompromissiin, jossa lapset pystyivät neuvottelemaan toistensa kesken tarinan sisällöstä. Täten saduissa jokaisen ehdotus hyväksyttiin ja kirjattiin ylös.

Tässä pohdintaosassa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, arvioidaan opinnäytetyöprosessia sekä omaa roolia tutkimuksessa. Opinnäyteprosessin arvioinnin yhteydessä pohditaan myös mahdollisia jatkotutkimusideoita.

8.1 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullinen tutkimus rakentuu tutkijan käsityksistä ja vähitellen muodostuvista päätelmistä. (L.T. Heikkinen & Syrjälä 2006, 152.) Esimerkiksi lasten arvioiden tulkinnat eivät saavuta täydellistä objektiivisuutta, koska tutkija on aina sitoutunut omaan näkökulmaansa. Näkökulmaan vaikuttavat muun muassa hänen omat arvonsa ja uskomuksensa lapsista aktiivisina ja osaavina toimijoina. Tällöin tutkijan on hyvä pyrkiä reflektiivisyyteen. Vaikka arvioiden objektiivisuuteen ei kunnolla päästäkään, voidaan tutkimuksessa silti pyrkiä luotettavuuteen. (Heikka & Hujala & Turja 2009, 113.)

Osallistuva roolini tutkimuksen toiminnallisiin osiin oli luomassa sitä vuorovaikutusta, joka tähtäsi tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen. Tutkijana on hyvä tällöin tiedostaa omat arvonsa, asenteensa ja käsityksensä ja eriteltävä näitä koko tutkimusprosessin kulussa. (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 191.) Lisäksi olin tutkimukseni aikana lapsista, sadutustoimintaproessin suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista vastaava ohjaaja. Oma roolini ohjaajana oli tällöin vaikuttamassa tutkimuksen toteutukseen. Tämän vuoksi olen eritellyt toimintaani omassa luvussa lasten osallisuuden mahdollistavana tekijänä.

Haastatellessani lapsia pyrin olemaan vaikuttamatta lasten vastauksiin. Pidin haastattelut lyhyinä, sillä usein jo loppua kohden lasten keskittyminen herpaantui. Välillä jatkokysymykset ja kysymysten avaaminen olivat tarpeen. Lisäksi haastattelut suoritettiin ryhmähaastatteluina, jolloin lasten vastaukset ovat saattaneet vaikuttaa toisiinsa. Koin kuitenkin saaneeni hyviä vastauksia lapsilta ja tämä aineistonkeruutapa sopi tutkimukseni kannalta hyvin.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi eri menetelmien ja teorioiden yhdistäminen tutkimuksessa. Tätä kutsutaan käsitteellä triangulaatio. Tutkimusaineiston tulkinnessa ja johtopäätöksissä on hyödynnetty useita teoreettisia näkökulmia. Lisäksi tutkimusaineistoa kerättiin eri tavoin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006d.) Tutkimukseni aineisto muodostui yhte-neväiseksi kokonaisuudeksi video- ja nauhoitusmateriaalin ja lasten haastatteluiden kautta.

Tutkittavien suostumus ja vapaaehtoisuus kuuluvat tutkimuksen hyviin käytäntöihin. Lasten suostumus tutkimukseen käsitti lasten ymmärryksen tutkimukseni aiheesta ja siitä, millaisia havaintoja tulen tekemään heistä. Lasten tuli ymmärtää nämä seikat ja tutkijana minun tuli kunnioittaa lapsen päätöstä kieltäytyä osallistumasta, eli osallistuminen oli täysin vapaa-

ehtoista. (Ruoppila 1999, 38 – 39.) Nämä ehdot liittyivät myös vahvasti lasten osallisuuteen. Minulle oli tärkeää, että lapset saivat riittävästi ja ymmärrettävästi tieto-osallisuutta sekä jokaisella oli mahdollisuus olla osallisena haluamallaan tavalla tai olla jopa osallistumatta kokonaan.

Lisäksi lapsen huoltajan suostumus tutkimukseen osallistumiselle oli tärkeää. Tutkimusaineiston ja tutkimuksen julkaisemista koskeviin eettisiin kysymyksiin liittyvät tutkittavien lasten anonymiteetti sekä se, ettei aineisto ole ulkopuolisten saatavissa. (Ruoppila 1999, 32 – 43.)

Huoltajien suostumus tutkimukseen tarvittiin, sillä nauhoitin ja videoin toimintaa. Minulle oli tärkeää, että huoltajat tiesivät kuka olen ja mitä olin tekemässä päiväkodilla. Tein heille selväksi, etteivät videot ja äänitteet pääse ulkopuolisten käsiin ja että tutkimuksessani ei tule esille lasten nimiä tai muita tietoja. Tutkimuksen jälkeen haastattelun nauhat ja videot hävitettiin. Lisäksi tein päiväkotiin itsestäni kuvallisen esittelyn. Yksityisyys oli myös tärkeä eettinen kysymys, jolloin lapsilla oli oikeus päättää siitä, keille satu luetaan. Tämän vuoksi yksi haastattelukysymyksistäni koski muun muassa tätä.

8.2 Pohdinta ja arviointi opinnäytetyöprosessista

Opinnäytetyö toteutettiin vuoden 2017 aikana. Prosessi lähti käyntiin tutkimuksen aiheen valinnalla. Perehdyin opinnäytetyön päätietoperustaan ja muodostin minua kiinnostavat tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen suunnittelin sadutustoimintaprosessin rungon ja toteutin sen lasten kanssa. Toiminnallisia osuuksia toteutettaessa olin laatinut itselleni kysymyksiä ja asioita, joita havainnoin toiminnasta. Haastatteluiden ja osallistuvan havainnoinnin jälkeen kirjasin aineistot puhtaaksi, jonka jälkeen tapahtui analysointi. Lopuksi kokosin johtopäätöksiä ja pohdin opinnäytetyön luotettavuutta ja eettisyyttä. Tärkeä osa oli myös oman roolini pohtiminen osana tätä opinnäytetyön toteutusta.

Toteutin opinnäytetyön käyttäen apuna Leena Turjan lasten osallisuuden moniulotteisuuden mallia (2011). Lasten osallisuuden toteutumista ja sadutusta menetelmänä arvioin Turjan lasten osallisuuden moniulotteiseen malliin peilaten ja näistä muodostuivat tutkimustulokseni. Arvioinnit perustuivat omiin havaintoihini ja päätelmiini sekä lasten haastatteluiden pohjalta tekemiini reflektointeihin. Turjan malli toimi opinnäytetyössäni hyvänä tukipilarina ja suunnannäyttäjänä. Turjan malli oli samalla myös haastava, sillä se pitää sisällään monia huomioitavia osa-alueita. Mielestäni Turjan mallissa keskeisiä lasten osallisuuden toteutumiseen ovat osallisuuden kolme ulottuvuutta ja lasten osallisuuden tunne. Osallisuuden perusedellytykset taas ovat pitkälle aikuisen käsissä. Esimerkiksi on aikuisen tehtävä antaa lapsille tietoa ymmärrettävästi ja mahdollistaa heidän toimintansa toimintaprosessin kulussa.

Lasten mukaan ottaminen kaikkiin toimintaprosessin vaiheisiin vaatii aikuiselta heittäytymistä uuteen asiaan, jos ei ole ennen tämäntyyppistä toteutusta tehnyt. Oma kokemukseni harjoitteluiden kautta on, että lapset eivät juurikaan ole mukana suunnittelemassa ja ideoimassa konkreettisesti toimintojen sisältöjä. Toimintaa toteutetaan aikuisten tekemien lapsikohtaisten havaintojen pohjalta, mutta lasten pääseminen tähän toimintaprosessin vaiheeseen on hyvin vähäistä oman kokemuspohjani perusteella. Myös Akolan (2007, 82) tutkimuksessa selviää, ettei lasten ottaminen mukaan suunnitteluprosessiin ole itsestään selvää. Myös arviointivaihe jää usein välistä. Arvioinnin ei tarvitsisi olla perusteellinen haastattelu, vaan esimerkiksi yleisen mielipiteen kartoittaminen ja parannusehdotusten kerääminen lapsilta. Nämä tilanteet voisivat tapahtua yleisesti keskustelemalla tai vaikka toiminnallisesti käyttäen eri menetelmiä, kuten sadutusta.

Jatkotutkimuksia varten olisi mielenkiintoista tutkia säännöllisen toiminnan vaikutuksia ryhmässä. Olisi hyvä ottaa koko päiväkotiryhmä ja aikuiset mukaan tämäntyyppiseen toimintaan ja havainnoida sen vaikutuksia muussa arjen toiminnassa. Ylipäätään tutkimus lasten osallisuuden moniulotteisuuden toteutumisesta arjessa olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde. Siinä voisi ottaa huomioon esimerkiksi lasten osallisuuden perustoimintojen tai ohjattujen toimintahetkien yhteydessä.

Toteuttamani tutkimus lisäsi mielenkiintoani lasten osallisuutta kohtaan. Uudistunut varhaiskasvatussuunnitelma painottaa kokonaisvaltaisuutta suunnittelussa ja osallisuus on yksi tärkeä osa-alue siinä. Esimerkiksi yksittäisten suunniteltujen toimintakertojen sijaan toiminta pitäisi olla enemmän spontaania, yhteisöllistä ja muuhun arkeen kytkeytyvää, joka rakentuu lasten aloitteiden ja ideoiden ympärille (Kataja 2014, 60). Haluan kehittää omaa osaamistani erityisesti osallisuuden pedagogiikan kannalta ja tämä tutkimus toi itselleni paljon uutta ja arvokasta tietoa. Opinnäytetyön myötä opin myös projekti-, tutkimus- ja kehittämistyöhön liittyviä taitoja. Erityisesti sain lisää hyvää kokemusta saduttamisesta ja käytännön ohjaustaidoista.

8.2.1 Minä osallisuuden mahdollistajana

Vaikka lapset toimivat aktiivisina sadutustoimintaprosessin kulussa, oli myös minulla tärkeä osa tässä yhteisessä prosessissa ja osallisuudessa. Pyrin toimimaan lasten osallisuutta tukevana henkilönä koko prosessin ajan. Aikuisen on heittäydyttävä toimintaan lapsen tasolle, jolloin aito osallisuus voi mahdollistua. Tässä luvussa pohdin asioita, joita aikuisen on huomioitava lasten osallisuuden mahdollistamisessa.

Oleellista lasten osallisuuden tukemisessa oli lasten tasapuolinen huomiointi. Ennen sadutushetkiä tai sadutuksen aikana lapset innostuivat kertomaan minulle paljon muitakin asioita. Sain kuulla esimerkiksi päiväkodin päivän ohjelmasta ja aikaisemmin käydyistä keskusteluista. Vaikka

nämä eivät liittyneet kerrottuun satuun ollenkaan, pyrin aina kuuntelemaan ja vastaamaan näihin. Kuten aiemmin olen todennut, opin sadutustoimintaprosessin kulun aikana huomioimaan lasten kerronnat paremmin. Aluksi tuli kiinnitettyä hiukan liikaa huomiota itse sadutukseen, vaikka kaikki muut lasten kertomat asiat olivat yhtä tärkeitä. Lasten kuunteleminen ja heidän huomioiminen tukivat tällöin lasten osallisuutta. Eräässä sadutushetkessä yksi lapsista innostui kansiostani, jossa säilytin kuvia. Näytin ja selitin hänelle kuinka kansio avataan ja suljetaan, ja tätä teimme sadutuksen ohella jonkin aikaa. Ymmärsin, että sadutushetket olivat juuri lasten kohtaamista varten. Tavoitteena ei ollut hieno lopputulos sadusta, vaan jokaisen lapsen kohtaaminen.

Haastavaksi lasten osallisuuden tukemisen tekee se, että ehtii huomata kaikki ne pienet hetket, jotka ovat osallisuutta parhaimmillaan. Esimerkiksi oman puhumisen rajoittaminen on keino viedä keskusteluja tasarvoisemmaksi lapsen ja aikuisen välillä. Lapsen annetaan itse tehdä päätöksiä, eikä aikuisena kerrota kuinka toimia. Tämän tyyppinen onnistunut tilanne tapahtui suunnittelu- ja päätöksentekovaiheessa, josta olen kertonutkin tutkimustuloksissa. Tässä tilanteessa lapsi antoi paikkansa toiselle, joka oli viitannut ennen häntä.

Herkistymisen kuulemaan lasten toiveita oli yksi keino huomioida lapsia. Tehdessämme sadulle kuvaa eräs lapsi totesi, ettei tiennyt kuinka hevonen piirretään. Lapsi pyysi minua näyttämään hevosen kuvaa, joten etsin netistä kuvan hänelle. Lapsi oli tyytyväinen ja siitä toinen lapsi rohkaistui kysymään minulta, saisiko hänkin nähdä kuvan pupusta. Tämä tilanne mahdollisti lasten osallisuuden heidän saadessa tukea aikuiselta.

Myös motivoimisella on tärkeä merkitys lasten osallistumisessa toimintaan. Tietoperustassani olen avannut muun muassa sitä, että aikuisen tehtävä on rohkaista lapsia ilmaisemaan itseään. Ilman tätä lapsen osallisuus voi jäädä heikommalle tasolle. Sadutustoimintaprosessissa motivoin lapsia aluksi siten, että teimme yhdessä salainen satukirja -lorun. Lorun tarkoitus oli osoittaa lapsille toiminnan alkamisesta ja usein se toimi myös sadun kertomisen innostajana. Omalla suhtautumisella oli myös merkitystä toimintaan. Huomasin esimerkiksi erilaisten ilmeiden ja eleiden olleen suuressa roolissa. Pyrin äänensävyä lähtien olemaan innostunut toiminnasta. Se, millä tavoin olin läsnä tilanteissa, vaikutti myös lasten mielenkiintoon kertoa satua ja olla tilanteissa mukana. Esimerkiksi omat rohkaisuni lapsille olivat tapoja innostaa heitä mukaan. Satua kirjatessani toistin aina lapsen asian ja tällä varmistin, että sain kaiken kirjattua ylös niin kuin lapsi sen oli sanonut. Tällä tavoin pyrin osoittamaan lapsille, että halusin kuulla heitä ja kirjoittaa kaiken ylös. Oma positiivinen suhtautuminen vaikutti mielestäni niissä hetkissä, jolloin lapset intoutuivat keskustelemaan aiheista kanssani tai toistensa kanssa.

Sadutustoimintaprosessia toteutettaessa huomasin osallisuuden monitoroituuden huomioimisen vaativan aikuiselta etukäteissuunnittelua

sekä jatkuvaa oman työn pohdiskelua. Omaa toimintaa pystyi kehittämään jokaisen toimintakerran jälkeen reflektoidessani äänitteitä ja videoita. Reflektiivisyys kuuluu myös toimintatutkimuksen luonteeseen. Koen lasten osallisuuden toteutumisen riippuvan paljon aikuisen omasta asenteesta lasten osallisuutta kohtaan. Myös Kiilin (2006, 198) tutkimuksessa todetaan aikuisilla ja heidän suhtautumisella olevan paljon merkitystä. Aikuiset ovat viimeisimpinä päättämässä siitä, otetaanko lasten ajatukset huomioon ja missä laajuudessa. Myös itse haastoin omia asenteitani lasten osallisuudesta.

Pohdin ennen sadutustoimintaprosessin alkamista lasten osallisuuden toteutumista. Pohdin, paljonko annan lapsille valtaa päättää ja suunnitella toiminnan kulkua. Samalla myös mietin, kuinka paljon minun tulee rajata toimintaa. Oivalsin, että minun on uskallettava luottaa itseeni ja lapsiin, että he ovat aktiivisia ja osaavia toimijoita. Ajattelin kokeilla ja katsoa mitä tapahtuu ja oppia niistä. Tämä oli siis keskeinen havainto siitä, että aikuisen omat uskomukset vaikuttavat lasten osallisuuteen. Prosessin päästyä vauhtiin huomasin nopeasti epävarmuuteni turhaksi. Oli hetkiä, jolloin minun tuli melko reilusti puuttua tilanteisiin, mutta myös hetkiä, jolloin lapset pääsivät vapaasti rakentamaan toiminnan kulkua. Kaikki lähti siis lapsista käsin. Aikuisella on oltava herkkyys havainnoida tilanteita, mitä missäkin kohtaa tarvitaan.

Kuvien tekemisten yhteydessä lapset innostuivat kertomaan ja jatkamaan satua. Osa lapsista ei tehnyt satuun liittyvää kuvaa lainkaan, vaan suunnittelivat täysin uutta tarinaa paperille. Kuuntelin ja kyselin tällöin lisää. Valittavasti en kirjannut tai äänittänyt näitä tilanteita ylös. Huomasin, että sadun kertominen kuvan tekemisen ohella onnistuisi myös hyvin. Tämä on yksi keino saduttaa. Erään lapsen osallisuutta tuin mielestäni hyvin juuri kuvan tekemisen ohessa. Lapsi ei osallistunut sadutustilanteeseen juuri ollenkaan, mutta kuvan tekemisen yhteydessä pyrin olemaan paljon hänen kanssaan. Lapsi sai tällöin kokemuksen henkilökohtaisesta osallisuudesta. Satujen esittelytilaisuudessa hänellä oli näyttää kuva toisille lapsille, ja kuva sai paljon kehuja. Tätä kautta lapsi sai oman osaamisensa näkyville ja tilanne tuki hänen osallisuuttaan.

Tilanteissa tekemäni välittömät päätökset vaikuttivat myös lasten osallisuuteen. Esimerkiksi päätökset siitä, kenellä on puheenvuoro. Puheenvuoroja tuli ajoittain jakaa, sillä muuten lapset olisivat puhuneet toistensa päälle. Osalta saattoi tulla paljon puhetta, samaan aikaan kun kuuntelin tietyn lapsen kerrontaa. Näissä tilanteissa huomaamattaan torjui lasten aloitteita. Välillä pyysin lasta odottamaan omaa vuoroaan ja muistuttelin yhteisistä säännöistä.

Osallisuuden mahdollistamisessa tärkeintä oli tukea ja ymmärtää lapsia. Tähän pyrin jokaisessa sadutustoimintaprosessin vaiheessa. Tärkeää on antaa lapsille kokemuksia vaikuttamisesta ja osallistumisesta erilaisiin toimintoihin. Mielestäni toteuttamani sadutustoimintaprosessi antoi lapsille

juuri näitä kokemuksia. Voisin jatkossa toteuttaa vastaavia toimintaprosesseja tulevana lastentarhanopettajana. Jatkossa osaan käyttää sadutusta paremmin ja korostaa menetelmän niitä piirteitä, jotka lisäävät lasten osallisuutta. Esimerkiksi sadutuksen yhteydessä pyrin kohtaamaan lapset sen sijaan että tähtäisin valmiiseen lopputulokseen. Ymmärrettävässä lasten kuuntelemisen merkityksen pääsee jo pitkälle.

LÄHTEET

Ahlholm, S. (2014). *”Että jokainen lapsi sais osallistua niillä taidoilla, mitä hällä on”*. Kasvattajien toiminta lasten osallisuudessa. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma. Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta 24.2.2017 <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96158/GRADU-1412668685.pdf?sequence=1>

Akola, S. (2007). *Lasten osallisuus päiväkodin toiminnassa Suomessa ja Saksassa*. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta 2.3.2017 https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18213/URN_NBN_fi_jyu-2008161019.pdf?sequence=1

Eskel, P. & Marttila, M. (2013). Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen & M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Juva: Bookwell Oy, 75 – 96.

Halttunen-Sommardahl, R. (2008). *Osallistavia menetelmiä ja rakenteita sosiaaliviraston työssä – opas sosiaaliviraston työntekijöille*. Asiakkaat toiminnan arvioijina ja konsultteina –hanke. (ASKO-hanke). Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Haettu osoitteesta 2.3.2017 <http://hyrrat.metro-polia.fi/wp-content/uploads/2014/10/Halttunen-Sommerdahl-R.-2008-Osallistavia-menetelmi%C3%A4-ja-rakenteita.pdf>

Heikka, J. & Fonsén, E. & Elo, J. & Leinonen, J. (toim.) (2014). *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Kopio-Niini Oy.

Heikka, J. & Hujala, E. & Turja, L. (2009.) *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel Oy.

Hämäläinen, J. (1999). *Johdatus sosiaalipedagogiikkaan*. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Ikonen, M. (2006). Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila & M. Alasuutari & M. Hännikäinen & A. Nummenmaa, A. & H. Rasku-Puttonen (toim.). *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 149 – 165.

Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). *Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa*. Pedatieto Oy.

Karlsson, L. & Riihelä, M. (2006.) *Tervetuloa lasten kuuntelun ja sadutuksen maailmaan – sadutus pähkinänkuoressa*. Teoksessa L. Karlsson (toim.)

Lapset kertovat... Stakes. Työpapereita 9/2006. Helsinki: Stakesin monistamo. Haettu osoitteesta 12.5.2017 <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75269/Tp9-2006.pdf?sequence=1>

Karlsson, L. & Riihelä, M. (2012). Sadutusmenetelmä – kohtaamista ja aineiston tuottamista. Teoksessa L. Karlsson (toim.) & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 169 – 195.

Karlsson, L. (1999). Saduttamalla lapsen kulttuuriin - verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakyydissä. Stakes raportteja 241. Lehtovuori: Artikkelitiiviselmä raportista. Päivitetty 30.7.2013. Lapset kertovat –hanke. Haettu osoitteesta 2.2.2017 <https://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Julkaisut/ARTIKKELIT/KuperkeikkaLiisai.htm#Kuper%20organi>

Karlsson, L. (2001). *Kerrottu – kirjoitetun ja puhutun kohtauspaikka - Näkökulmia lastenkulttuuriin*. Lapset kertovat –hanke. Haettu osoitteesta 9.5.2017 <http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Julkaisut/ARTIKKELIT/LastenkulttuuriLiisa.htm>

Karlsson, L. (2013). Sadutus koulussa ja narratiivinen tietäminen – teoriaa ja kokemuksia. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 171 – 198.

Karlsson, L. (2014). *Sadutus. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kataja, E. (2014). Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa J. Heikka & E. Fonsén & J. Elo & J. Leinonen (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Kopio-Niini Oy, 56 – 79.

Kiili, J. (2006). *Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Haettu osoitteesta 17.7.2017 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequence=1>

Kinos, J. (2001). Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 1 – 57.

Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. (2013). *Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kulttuurihyrrä. (n.d.). *Sanataide*. Kipinöitä päivähoidon kulttuurikasvatukseen. Jyväskylän kaupunki. Palvelut. Päivähoito ja esiopetus. Haettu osoitteesta 10.5.2017 <http://www.jyvaskyla.fi/paivahoito/kulttuurihyrra/sanataide>

L.T. Heikkinen, H. & Rovio, E. & Kiilakoski, T. (2006.) Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H. L.T. Heikkinen & E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Kansanvalistusseura. Vantaa: Dark Oy, 78 – 93.

L.T. Heikkinen, H. & Syrjälä, L. (2006). Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Vantaa: Dark Oy, 144 – 162.

Lapset kertovat (n.d.). Sadutus. Lapset kertovat ja toimivat. Haettu osoitteesta 26.1.2017 https://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Sadutus/sadutus_paa.htm

Lehtinen, A-R. (2001). Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala (toim.). *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy, 78 – 100.

Leinonen, J. (2014). Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka & E. Fonsén & J. Elo & J. Leinonen (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Kopio-Niini Oy, 16 – 40.

Mahkonen, S. (2015). *Varhaiskasvatustlaki*. Porvoo: Bookwell Oy.
Malandar, E-L. & Ojala, T. (2013). *Ipana-Impro. Opas osallistavaan satuimprovisaatioon*. Tallinna: Tmi Raija Airaksinen Draamatyö/ Raija Airaksinen –Björklund.

Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. (1999). Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimisessa. Teoksessa I. Roppila (toim.) & E. Hujala (toim.) & K. Karila (toim.) & J. Kinno (toim.) & P. Niiranen (toim.) & M. Ojala (toim.). *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy, 177 – 193.

Niemi, A. & Pietilä, I. (2012). *Lasten osallisuuden kokemuksia päiväkodissa*. Opinnäytetyö. Sosiaaliala. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Haettu osoitteesta 29.1.2017 https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/49362/Ansa_Niemi_lina_Pietila.pdf?sequence=1

Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy. Haettu osoitteesta 24.2.2017 http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Oranen, M. (n.d.). *Lapsen osallisuus*. Lastensuojelun käsikirja. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu osoitteesta 16.2.2017
<https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus>

Piironen, T. (2007.) *Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen*. Kuunnelkaa meitä – Lasten osallisuushanke 2006-2007. Helsinki. Haettu osoitteesta 28.4.2017 <http://docplayer.fi/5281840-Tiina-piironen-ohjaajan-opas-lasten-osallistavien-ryhmien-ohjaamiseen.html>

Riihelä, M. (2012.) Kertominen on lapselle sanallista leikkiä. Teoksessa L. Karlsson (toim.) & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 197 – 233.

Roos, P. (2016). *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotitarjessa*. Vaasa: Waasa Graphics Oy.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006a). *Strukturoitu ja puolistrukturoitu haastattelu*. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto (ylläpitäjä ja tuottaja). Haettu osoitteesta 22.5.2017
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_3.html

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006b). *Ryhmähaastattelu*. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto (ylläpitäjä ja tuottaja). Haettu osoitteesta 22.5.2017 http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_4.html

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006c). *Teemoittelu*. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto (ylläpitäjä ja tuottaja). Haettu osoitteesta 20.7.2017 http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006d). *Triangulaatio*. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto (ylläpitäjä ja tuottaja). Haettu osoitteesta 15.9.2017 http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html

Salminen, K. (2013). *Unelmieni päiväkotipäivä – Lasten osallisuuden mahdollistaminen päiväkotitoiminnassa*. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Metropolia ammattikorkeakoulu. Haettu osoitteesta 27.2.2017 <https://asiakas.kotisivukone.com/files/otsonpesa.kotisivukone.com/tiedostot/oppari-valmis.pdf>

Santavuori, R. (2011). *Medialeikin ohjauskirja. Lapsilähtöisyys*. Kirkkonummen kunnan varhaiskasvatus, 2011. Haettu osoitteesta 26.1.2017 <http://www.medialeikki.fi/periaatteet/lapsilahtoisuus.pdf>

Snellman, M. (2014). *Lastenkirja raollaan – avaa ovet sadulle*. Sanataidekasvatuksen menetelmäopas varhaiskasvatukseen. Taikalamppu – menetelmäopas. Vantaan kaupunki/ lastenkulttuuri. AS Spin Press. Haettu osoitteesta 10.5.2017 http://www.lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2016/02/lastenkirja_raollaan_menetelmaopas_vantaa.pdf

Stenvall, E. & Seppälä, U. (2008). *Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA. Heikki Waris –instituutti. Haettu osoitteesta 3.2.2017 http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf

Strandell, H. (1996). *Päiväkotitoiminta lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Tampere: Gaudeamus.

Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätutkimus: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström & T. Pösö & N. Rutanen & K. Vehkalahi (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino, 92 – 112.

Tiira, K. (2000). *Yhteistä kieltä etsimässä. Pienten lasten osallisuuden lisäämisestä vesiprojektissa*. Pro gradu –tutkielma. Kasvatustieteellinen tutkinto-ohjelma. Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta 12.5.2017 http://www.lastekaitseliit.fi/wp-content/uploads/2012/09/Kirsi_Tiiran_gradu1.pdf

Tikoteekki. (2014). *Kuvat kommunikoinnissa*. Tietotekniikka- ja kommunikatiokeskus. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Kirjapaino Keili. Haettu osoitteesta 10.5.2017 http://papunet.net/sites/papunet.net/files/materiaalia/Julkaisut/kuvat_kommunikoinnissa_2014.pdf

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Latvia: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 6. painos.

Turja, L. (2011). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 41 – 54.

Turja, L. (2011a). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. *Suomen Varhaiskasvatus Oy:n verkkolehti*. Toukokuu 2011, 24 – 35. Haettu osoitteesta 2.3.2017 <http://eceaf.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>

Tuukkanen, T. (2016). Lapsen oikeudet säädösvalmistelusta käytäntöön - koulutus 28.9.2016. Lasten osallisuus ja kuuleminen. Haettu osoitteesta 24.2.2017 http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2016/10/Lasten_osallisuus_Terhi_Tuukkanen_28.9.2016.pdf

Unicef (n.d.). YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. Suomen UNICEF ry. Haettu 28.4.2017 osoitteesta https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

OSALLISTUMISLUPAKYSELY



TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISLUPAKYSELY LASTEN VANHEMMILLE

Hei vanhemmat!

Olen Heli Honkanen Hämeen ammattikorkeakoulusta ja 3. vuoden sosionomiopiskelija. Tulen toteuttamaan opinnäytetyöni toiminnallisen osuuden xxxxxx päiväkodissa, xxxxxx 3-5 -vuotiaiden ryhmässä. Opinnäytetyöni käsittelee lasten osallisuuden lisäämistä satutoiminnan avulla. Tulen toteuttamaan yhdessä lasten kanssa satuprojektin, jossa lapset pääsevät osallisiksi toiminnan suunnittelusta lähtien päättyen sen arviointiin. Ajatuksena on, että lasten osallisuus toimintaprosessin kaikissa vaiheissa mahdollistuisi. Lisäksi tarkkailen sadutusta menetelmänä, kuinka se tukee lapsen osallisuutta.

Tutkimukseni kohderyhmänä on xxxxxx ryhmä. Toiminnalliset osuudet toteutetaan toukokuun 2017 aikana. Toteutuksessa on vähintään neljä kertaa, joissa tulen yhdessä lasten kanssa suunnittelemaan satutoiminnan kulun, tekemään ryhmäsadutuksia ja lopuksi esittelemme tehdyt sadut yhteisesti xxxxxx ryhmän kesken. Havainnoin toimintaa ja tulen tekemään lasten osallisuuteen liittyviä muistiinpanoja. Tulen myös nauhoittamaan lasten ajatuksia ja palautetta toiminnasta ja kaikille yhteiset kerrat videoimaan vain itseäni varten. Äänitteet ja videot tulen hävittämään heti tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimuksessani ei tule esille lasten nimiä tai muita tietoja, joista heidät voisi tunnistaa. Toivon, että allekirjoitatte tämän luvan, jolloin lapsenne voi osallistua tutkimukseni toiminnallisiin osuuksiin.

Pyydän teitä palauttamaan tämän lomakkeen 2.5.2017 mennessä xxxxxx päiväkotiin.

Ystävällisin terveisin
Heli Honkanen

Lupa osallistua tutkimukseen

Lapsen nimi

Huoltajan allekirjoitus

Päiväys